

	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - R A E -	Código: FT-DIC-01-03
		Versión: 2
		Fecha Aprobación: 23/06/2016
		Página: 1 de

1. Información General	
Tipo de documento	Informe final del componente dos (2) del Diseño de la estrategia de cualificación, investigación e innovación docente: Comunidades de saber y de práctica pedagógica – Fase 1.
Acceso al documento	Centro de Documentación del IDEP, Biblioteca Digital
Título del documento	Diseño de la estrategia de cualificación, investigación e innovación docente: Comunidades de saber y de práctica pedagógica – Fase 1.
Autor(es)	Nadia Johanna Hernández Ordoñez Liced Angélica Zea Silva John Pablo Cruz Bastidas
Supervisor/a	Luisa Fernanda Acuña Beltrán
Entidad(es) Participante(s)	

Palabras Claves	Comunidad de aprendizaje, comunidad de práctica, comunidad de saber pedagógico, recursos virtuales, investigación, innovación, formación docente, TIC.
Resumen	El estudio recoge tanto las investigaciones realizadas en los ámbitos internacional y nacional en las cuales se ha mostrado que una de las estrategias centrales para la formación permanente de docentes en ejercicio, es la conformación y consolidación de comunidades de aprendizaje y práctica, en las que los docentes comparten experiencias, construyen y consoliden saberes, metodologías y didácticas innovadoras. Así mismo con espacios en los que se generan planteamientos investigativos y reflexiones sobre la práctica pedagógica.
Contenidos	<p>Se realizó un balance analítico de comunidad de saber y práctica pedagógica, identificando las principales tendencias en las investigaciones y experiencias rastreadas y analizadas, así como conclusiones y recomendaciones, dando paso a la estructuración de la fundamentación y orientaciones conceptuales que incluye una propuesta de ruta metodológica para el diseño de la estrategia de cualificación, investigación e innovación docente: comunidades de saber y de práctica pedagógica.</p> <p>Así mismo cuenta con la descripción que incluye las actividades y estrategias implementadas durante el pilotaje indicando: estructura del sitio web, herramientas utilizadas y dinámica de participación.</p> <p>Finalizando con el análisis sobre las variables que inciden en la interacción de los docentes en una comunidad de saber y de práctica pedagógica mediada por TIC, derivadas del pilotaje realizado, así como conclusiones y recomendaciones para la estrategia de cualificación.</p>

	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - R A E -	Código: FT-DIC-01-03
		Versión: 2
		Fecha Aprobación: 23/06/2016
		Página: 1 de

Metodología	<p>Se desarrollaron las siguientes actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Balance analítico de comunidad de saber y práctica pedagógica, identificando las principales tendencias en las investigaciones y experiencias rastreadas y analizadas. 2. Fundamentación y orientaciones conceptuales que incluye una propuesta de ruta metodológica para el diseño de la estrategia de cualificación, investigación e innovación docente: comunidades de saber y de práctica pedagógica. 3. Descripción que incluye las actividades y estrategias implementadas durante el pilotaje indicando: estructura del sitio web, herramientas utilizadas y dinámica de participación. 4. Análisis sobre las variables que inciden en la interacción de los docentes en una comunidad de saber y de práctica pedagógica mediada por TIC, derivadas del pilotaje realizado, así como conclusiones y recomendaciones para la estrategia de cualificación.
Conclusiones	<p>Uno de los hallazgos más importantes, que se reconoció desde el comienzo de la búsqueda como un descriptor relevante es el del trabajo colaborativo como eje metodológico de las comunidades de saber y práctica pedagógica. Es así como, sus componentes, potencialidades y estrategias metodológicas e constituyen como la columna pedagógica de estas comunidades y exigen la configuración de nuevas maneras de organización, de nuevos espacios de diálogo y de mediaciones distintas que permitan el empoderamiento de los actores quienes puedan asumir paulatinamente la responsabilidad de regular, gestionar y construir conocimiento situado y conjunto a partir de ejercicios de interacción pedagógica.</p> <p>Es también importante realizar reflexiones en las instituciones educativas de manera que ellas promuevan y conozcan el potencial de este tipo de trabajo y como enriquece tanto la práctica pedagógica como la formación académica de los maestros dados que en algunas de las revisiones realizadas se hace evidente un poco de tensión entre estos actores.</p> <p>Se sugiere finalmente, el uso de los dos tipos de interacción (presencial y virtual), teniendo en cuenta que aún se están construyendo, por lo menos en la ciudad, tránsitos de un tipo de interacción al otro y este exige tanto el dominio de ciertas habilidades tecnológicas, como la formación y el compromiso individual que requiere la participación de un colectivo de maestros y maestras.</p> <p>En la conformación de comunidades de saber y de práctica pedagógica, para lograr la interacción de los docentes es necesario considerar espacios Blended, ya que estos permiten cierta flexibilidad espacio temporal.</p> <p>Por el perfil de los docentes participantes (Migrantes digitales), es una variable que incide en la resistencia al manejo y apropiación de recursos virtuales como mediadores de los procesos que tradicionalmente manejaban de forma presencial, no significa que no puedan lograrlo pero va a demandar mayor tiempo que los individuos que tienen mayor simbiosis con los recursos digitales.</p>

	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - R A E -	Código: FT-DIC-01-03
		Versión: 2
		Fecha Aprobación: 23/06/2016
		Página: 1 de

	<p>A pesar de disponer de espacios blended flexibles para la interacción, la participación no fue tan representativa por variables exógenas a los recursos, como la baja producción escritural de los participantes, el manejo del tiempo por sus jornadas laborales y académicas (en el caso de los que adelantan estudios de postgrado), etc., y también por variables endógenas como el desconocimiento de las herramientas dispuestas para tal fin.</p> <p>Para lograr la conformación de una comunidad de práctica y saber pedagógico es necesario partir del reconocimiento de los participantes en sus aspectos personales; es decir del reconocimiento de su subjetividad y su ser.</p> <p>Es importante partir de un ejercicio de caracterización del cual se genere un conocimiento personal entre los participantes, identificando: gustos, afinidades, puntos de encuentro y convergencia e intereses y gustos comunes, elementos todos que constituyen base para la comunidad y posterior interacción académica.</p> <p>Para los maestros es muy motivante la generación de interacción mediante actividades utilizando herramientas web, a partir de recursos “lúdicos”, que ayuden a romper con el temor y la resistencia que les genera la interacción virtual y vayan llevando paulatinamente a procesos de concertación académica.</p> <p>Es conveniente y pertinente desarrollar temáticas y discusiones relacionadas con la conformación de comunidades de saber y práctica pedagógica, de manera explícita, a fin de que los participantes sean conscientes y asuman un rol activo dentro de la misma. Así mismo es muy importante hacer evidente dentro del proceso, el rol que tienen las TIC en la conformación y posterior sostenibilidad de estas comunidades.</p> <p>Finalmente, se puede afirmar que existe una tendencia en los maestros a depender de un proceso de formación para interactuar académicamente. Pareciera mantenerse cierta dependencia hacia la “escolarización” o “institucionalización” del conocimiento, lo cual afecta la idea de sostenibilidad y consolidación de una comunidad de aprendizaje una vez finalizados los procesos de formación o en ausencia de los mismos</p>
--	--

RAE elaborado por:	LAURA LILIANA CUBILLOS MORENO
RAE revisado por:	ANDREA JOSEFINA BUSTAMANTE RAMÍREZ

Fecha de elaboración del RAE:	28	Diciembre	2016
--------------------------------------	----	-----------	------

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO - IDEP

**DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DE CUALIFICACIÓN, INVESTIGACIÓN E
INNOVACIÓN DOCENTE: COMUNIDADES DE SABER Y DE PRÁCTICA
PEDAGÓGICA – FASE 1**

Investigadores principales

Nadia Johanna Hernández Ordoñez

Liced Angélica Zea Silva

John Pablo Cruz Bastidas

Supervisor del contrato

Luisa Fernanda Acuña Beltrán

Apoyo en la gestión logística y operativa

Laura Liliana Cubillos Moreno

Contrato N° 052, N° 053 y N° 055 de 2016 suscritos en el Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP

Bogotá D.C., Diciembre, 2016

TABLA DE CONTENIDO

1. Capítulo I: Balance analítico comunidad de saber y práctica pedagógica.....	9
1.1. Análisis documental en el tema “comunidades de saber y práctica pedagógica”	9
1.2. Documentos analizados	10
1.2.1. Investigaciones y experiencias internacionales	10
1.2.2. Investigaciones y experiencias nacionales	33
1.2.3. Investigaciones y experiencias locales	45
1.3. Tendencias, encuentros y líneas generales de trabajo	53
1.3.1. Hallazgos en relación con la diferenciación y uso de los conceptos	54
1.3.2. Hallazgos generales por contextos	55
1.3.3. Hallazgos por categoría	56
1.4. Tensiones	62
1.4.1. Trabajo conjunto ¿suma de individualidades o construcción colectiva?.....	62
1.4.2. Nuevas tecnologías como mediadoras del trabajo en comunidad	63
1.4.3. Responsabilidad política de las comunidades de saber y práctica pedagógica ..	64
1.4.4. Funcionamiento autónomo, organización y sostenibilidad	64
1.5. Conclusiones y recomendaciones	65
2. Capítulo II: Fundamentación conceptual y ruta metodológica	68
2.1 Introducción al Capítulo	68
2.2. Fundamentación conceptual	76
2.2.1 Comunidad	76
2.2.2. Saber	81
2.2.3. Práctica	89
2.3. Comunidades	97
2.3.1. Comunidad de aprendizaje	97
2.3.2. Comunidad de práctica	104
2.3.3. Relación entre comunidad de práctica y comunidad de aprendizaje	108
2.3.4. Comunidad de saber	109
2.4. Ruta metodológica para la conformación de comunidades	118
2.4.1. Construcción del concepto: Comunidades de saber y de práctica pedagógica	118
2.4.2. Una posible ruta metodológica	121
3. Capítulo III: Orientaciones conceptuales y metodológicas comunidades de saber y práctica pedagógica	123
3.1. Conceptualización y características de las comunidades de práctica y saber pedagógico.....	123
3.2. Procesos y estrategias para su conformación	124
3.3. Estrategias de consolidación y roles de sus participantes.....	128
3.4. Estrategias de sostenibilidad.....	129

4. Capítulo IV: Actividades y estrategias implementadas en el pilotaje	133
4.1. Introducción.....	134
4.2. Descripción de los recursos virtuales	134
4.2.1. Generalidades del espacio en la plataforma Moodle	134
4.2.2. Facebook.....	155
4.2.3. WhatsApp	174
4.3. Conclusiones.....	198
5. Capítulo V: Análisis sobre las variables derivadas del pilotaje	200
5.1. Presentación.....	200
5.2. Resultado por categoría	201
5.3. Resultados y hallazgos	205
5.3.1 Concertación y establecimiento de relaciones sociales e intelectuales de colaboración.....	205
5.3.2. Concertación de conceptos, acuerdos y establecimiento de relaciones intelectuales de colaboración.....	214
5.4. Construcción de cultura pedagógica compartida.....	221
5.4.1. Intereses pedagógicos comunes y afinidades	222
5.4.2. Compartir experiencias.....	222
5.4.3. Prácticas pedagógicas y solución de problemas.....	231
5.4.4. Aprendizaje colaborativo.....	235
5.4.5. Construcción de conocimiento pedagógico	237
5.5. Investigación.....	239
5.6. Factores que inciden en la conformación de una comunidad de saber y práctica pedagógica mediada por TIC.....	242
5.6.1. Tiempo de dedicación.....	247
5.6.2. Apropiación en el manejo de TIC.....	248
5.6.3. Conectividad	249
5.7. Conclusiones y recomendaciones.....	250
5.7.1. Talleres presenciales.....	250
5.7.2. Internet – herramientas	251
5.7.3. Autocompromiso	251
5.7.4. Sobre las variables y estrategias que aportan a la conformación de una comunidad de aprendizaje en un ambiente mediado por TIC	252
5.7.5. Sobre las variables y aspectos que interfieren en la conformación de una comunidad de aprendizaje en un ambiente mediado por TIC	254
6. Referencias bibliográficas.....	255
7. Anexos.....	262

LISTA DE TABLAS

TABLA 1. CATEGORÍAS PROPUESTAS	10
TABLA 2. DOCUMENTOS ANALIZADOS.....	11
TABLA 3. INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS NACIONALES	33
TABLA 4. INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS LOCALES.....	46
TABLA 5. FORMULACIÓN 1.....	54
TABLA 6. FORMULACIÓN 2.....	54
TABLA 7. FORMULACIÓN 3.....	54
TABLA 8: CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS GENERADAS PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.	204

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. PROCESOS Y ESTRATEGIAS PARA SU CONFORMACIÓN. FUENTE, LA AUTORA. 2016	125
FIGURA 2. RUTA METODOLÓGICA. FUENTE, LA AUTORA. 2016	127
FIGURA 3. ROLES EQUIPO DINAMIZADOR.....	129
FIGURA 4: PANTALLAZO SECCIONES PLATAFORMA MOODLE.....	136
FIGURA 5: PANTALLAZO DE BLOQUES PREVIOS PLATAFORMA.....	138
FIGURA 6: PANTALLAZO MOMENTO 1.....	139
FIGURA 7: PANTALLAZO FORO MOMENTO 1.....	140
FIGURA 8: PANTALLAZO PRIMER TALLER PRESENCIAL	141
FIGURA 9: PANTALLAZO MOMENTO 3.....	142
FIGURA 10: PANTALLAZO RECURSOS MOMENTO 3	143
FIGURA 11: PANTALLAZO VIDEO MOMENTO 4.....	144
FIGURA 12: PANTALLAZO INFOGRAFÍA MOMENTO 4.....	144
FIGURA 13: PANTALLAZO 1 INTERACCIÓN MOMENTO 4	145
FIGURA 14: PANTALLAZO 2 INTERACCIÓN MOMENTO 4	146
FIGURA 15: PANTALLAZO 3 INTERACCIÓN MOMENTO 4	146
FIGURA 16: PANTALLAZO 4 INTERACCIÓN MOMENTO 4	147
FIGURA 17: PANTALLAZO 5 INTERACCIÓN MOMENTO 4	148
FIGURA 18: PANTALLAZO 6 INTERACCIÓN MOMENTO 4	148
FIGURA 19: PANTALLAZO 7 INTERACCIÓN MOMENTO 4	149
FIGURA 20: PANTALLAZO VÍDEO COMPARTIDO EN MOMENTO 5.....	150
FIGURA 21: PANTALLAZO INFOGRAFÍA MOMENTO 5.....	150
FIGURA 22: PANTALLAZO FORO MOMENTO 5.....	151
FIGURA 23: PANTALLAZO MOMENTO 6.....	152
FIGURA 24: PANTALLAZO FORO MOMENTO 6.....	153
FIGURA 25: PANTALLAZO MOMENTO 7.....	154
FIGURA 26: PANTALLAZO DE BIENVENIDA AL GRUPO FACEBOOK	156
FIGURA 27: PANTALLAZO VÍDEO PREVIO AL MOMENTO.	157
FIGURA 28: PANTALLAZO MOMENTO 1.....	158
FIGURA 29: PANTALLAZO MOMENTO 3.....	159
FIGURA 30: PANTALLAZO PARTICIPACIONES EN MOMENTO 3.....	159
FIGURA 31: PANTALLAZO CON LAS FOTOGRAFÍAS DE LA PARTICIPACIÓN EN PRIMER TALLER.	160
FIGURA 32: PANTALLAZO 1 PRODUCTOS TALLER 1	161
FIGURA 33: PANTALLAZO 2 PRODUCTOS TALLER 1	161
FIGURA 34: PANTALLAZO 3 PRODUCTOS TALLER 1	162
FIGURA 35: PANTALLAZO VÍDEO MOMENTO 4	163
FIGURA 36: PANTALLAZO INFOGRAFÍA MOMENTO 4.....	163
FIGURA 37: PANTALLAZO PARTICIPACIÓN MOMENTO 4.....	164
FIGURA 38: PANTALLAZO FOTOGRAFÍA PARTICIPANTES TALLER 2	165
FIGURA 39: PANTALLAZO 1 PRODUCTOS TALLER 2	166
FIGURA 40: PANTALLAZO 2 PRODUCTOS TALLER 2	166
FIGURA 41: PANTALLAZO 3 PRODUCTOS TALLER 2	167
FIGURA 42: PANTALLAZO 4 PRODUCTOS TALLER 2	168
FIGURA 43: PANTALLAZO MOMENTO 5.....	169
FIGURA 44: PANTALLAZO CON PARTE DE LOS PARTICIPANTES DEL GRUPO FACEBOOK.	170
FIGURA 45: PANTALLAZO PARTICIPACIÓN MOMENTO 5.....	171

FIGURA 46: PANTALLAZO MOMENTO 6.....	172
FIGURA 47: PANTALLAZO PARTICIPACIÓN MOMENTO 6.....	172
FIGURA 48: PANTALLAZO MOMENTO 7.....	173
FIGURA 49: PANTALLAZO 1 DEL PROCESO INICIAL EN WHATSAPP	174
FIGURA 50: PANTALLAZO 2 DEL PROCESO INICIAL EN WHATSAPP	175
FIGURA 51: PANTALLAZO MOMENTO 3.....	176
FIGURA 52: PANTALLAZO 1 INTERACCIÓN MOMENTO 3	177
FIGURA 53: PANTALLAZO 2 INTERACCIÓN MOMENTO 3	177
FIGURA 54: PANTALLAZO 3 INTERACCIÓN MOMENTO 3	178
FIGURA 55: PANTALLAZO 4 INTERACCIÓN MOMENTO 3	178
FIGURA 56: PANTALLAZO 5 INTERACCIÓN MOMENTO 3	179
FIGURA 57: PANTALLAZO 6 INTERACCIÓN MOMENTO 3	179
FIGURA 58: PANTALLAZO MOMENTO 4.....	180
FIGURA 59: PANTALLAZO 1 PARTICIPACIONES NO PUNTUALES DEL TEMA	181
FIGURA 60: PANTALLAZO 2 PARTICIPACIONES NO PUNTUALES DEL TEMA	181
FIGURA 61: PANTALLAZO INVITACIÓN A SEGUNDO TALLER PRESENCIAL.....	182
FIGURA 62: PANTALLAZO INCLUSIÓN DOCENTES RESTANTES AL GRUPO	183
FIGURA 63: PANTALLAZO PARTICIPACIÓN MOMENTO 4.....	184
FIGURA 64: PANTALLAZO MOMENTO 5.....	184
FIGURA 65: PANTALLAZO 1 INTERACCIÓN TEMA AJENO AL MOMENTO 5.....	185
FIGURA 66: PANTALLAZO 2 INTERACCIÓN TEMA AJENO AL MOMENTO 5.....	186
FIGURA 67: PANTALLAZO 3 INTERACCIÓN TEMA AJENO AL MOMENTO 5.....	186
FIGURA 68: PANTALLAZO MOMENTO 6.....	187
FIGURA 69: PANTALLAZO 1 INTERACCIÓN MOMENTO 6	188
FIGURA 70: PANTALLAZO 2 INTERACCIÓN MOMENTO 6	188
FIGURA 71: PANTALLAZO 3 INTERACCIÓN MOMENTO 6	189
FIGURA 72: PANTALLAZO 4 INTERACCIÓN MOMENTO 6	190
FIGURA 73: PANTALLAZO 5 INTERACCIÓN MOMENTO 6	190
FIGURA 74: PANTALLAZO 6 INTERACCIÓN MOMENTO 6	191
FIGURA 75: PANTALLAZO 7 INTERACCIÓN MOMENTO 6	192
FIGURA 76: PANTALLAZO 8 INTERACCIÓN MOMENTO 6	193
FIGURA 77: PANTALLAZO 9 INTERACCIÓN MOMENTO 6	193
FIGURA 78: PANTALLAZO 10 INTERACCIÓN MOMENTO 6	194
FIGURA 79: PANTALLAZO 11 INTERACCIÓN MOMENTO 6	194
FIGURA 80: PANTALLAZO MOMENTO 7.....	195
FIGURA 81: PANTALLAZO 1 INTERACCIÓN MOMENTO 7	196
FIGURA 82: PANTALLAZO 2 INTERACCIÓN MOMENTO 7	196
FIGURA 83: PANTALLAZO 3 INTERACCIÓN MOMENTO 7	197
FIGURA 84: PANTALLAZO 4 INTERACCIÓN MOMENTO 7	198
FIGURA 85: ESQUEMA METODOLÓGICO DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN E INVESTIGACIÓN.	203
FIGURA 86: FORO ABIERTO PLATAFORMA VIRTUAL.....	210
FIGURA 87: PARTICIPACIÓN EN RED SOCIAL	211
FIGURA 88: PARTICIPACIÓN EN RED SOCIAL	212
FIGURA 89: PARTICIPACIÓN EN WHATSAPP	213
FIGURA 90: PARTICIPACIÓN EN WHATSAPP	213
FIGURA 91: MAPA CONCEPTUAL REALIZADO POR DOCENTES PARTICIPANTES	216
FIGURA 92: MAPA CONCEPTUAL REALIZADO POR DOCENTES PARTICIPANTES	217
FIGURA 93: MAPA CONCEPTUAL REALIZADO POR DOCENTES PARTICIPANTES	218

FIGURA 94: INFOGRAFÍA MOMENTO 3	219
FIGURA 95: FORO ABIERTO EN PLATAFORMA VIRTUAL	220
FIGURA 96: EJERCICIO CON HERRAMIENTA POWTOON.....	223
FIGURA 97: EJERCICIO CON HERRAMIENTA POWTOON.....	223
FIGURA 98: EJERCICIO CON HERRAMIENTA POWTOON.....	224
FIGURA 99: WHATSAPP COMO COMUNIDAD DE SABER Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA.....	225
FIGURA 100: WHATSAPP COMO COMUNIDAD DE SABER Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA.....	226
FIGURA 101: INFOGRAFÍA MOMENTO 4	227
FIGURA 102: FORO ABIERTO EN PLATAFORMA VIRTUAL	228
FIGURA 103: PARTICIPACIÓN EN WHATSAPP	229
FIGURA 104: PARTICIPACIÓN EN WHATSAPP	230
FIGURA 105: PARTICIPACIÓN EN WHATSAPP	231
FIGURA 106: INFOGRAFÍA MOMENTO 6.....	232
FIGURA 107: FORO ABIERTO EN PLATAFORMA VIRTUAL	234
FIGURA 108: PARTICIPACIÓN EN FACEBOOK	234
FIGURA 109: INTERACCIÓN EN WHATSAPP	238
FIGURA 110: INTERACCIÓN EN WHATSAPP	238
FIGURA 111: MAPA CONCEPTUAL REALIZADO POR DOCENTES PARTICIPANTES	241
FIGURA 112: MAPA CONCEPTUAL REALIZADO POR DOCENTES PARTICIPANTES	241
FIGURA 113: MAPA CONCEPTUAL REALIZADO POR DOCENTES PARTICIPANTES	242
FIGURA 114: MAPA CONCEPTUAL REALIZADO POR DOCENTES PARTICIPANTES	243
FIGURA 115: MAPA CONCEPTUAL REALIZADO POR DOCENTES PARTICIPANTES	244

INTRODUCCIÓN

La conformación de comunidades de aprendizaje, saber y práctica pedagógica como estrategia de formación, actualización e interacción permanente de docentes en ejercicio, es un tema de especial relevancia y pertinencia dentro de la política educativa actual. Por ello el presente documento recoge tanto las investigaciones realizadas en los ámbitos internacional, nacional y local en las cuales se ha mostrado que una de las estrategias centrales para la formación permanente de docentes en ejercicio, es la conformación y consolidación de comunidades de aprendizaje y práctica, en las que los docentes comparten experiencias, construyen y consoliden saberes, metodologías y didácticas innovadoras, como los espacios en los que se generan planteamientos investigativos y reflexiones sobre la práctica pedagógica.

El análisis de los aspectos, variables y metodologías que subyacen a la construcción y consolidación de comunidades entre docentes, plantea muchas reflexiones, dada la complejidad del tema. Teniendo en cuenta la multiplicidad de variables que inciden en este proceso, la conformación y sostenibilidad de este tipo de comunidades entre docentes no puede ser vista como un proceso unidireccional. En tal sentido, la propuesta de crear, consolidar y sostener comunidades de aprendizaje, saber y práctica pedagógica entre docentes en ejercicio, conlleva a la revisión de diversos presupuestos teóricos y metodológicos, así como de líneas de acción y rutas de trabajo.

Finalmente, se presentan los resultados de la prueba piloto que buscó identificar el papel de las TIC en la conformación de dichas comunidades y cuyo análisis aporta a la construcción de la posible ruta de acompañamiento para la consolidación de comunidades de saber y práctica pedagógica como apuesta del IDEP.

El documento consta con 5 capítulos relacionados con: Balance analítico de las comunidades de saber y de práctica pedagógica, fundamentación conceptual y ruta metodológica, orientaciones conceptuales y metodológicas comunidades de saber y práctica pedagógica, actividades y estrategias implementadas en el pilotaje y análisis sobre las variables derivadas del pilotaje.

1. Capítulo I: Balance analítico comunidad de saber y práctica pedagógica

Análisis que incluye el balance analítico en el tema de Comunidades de Saber y de Práctica Pedagógica, identificando las principales tendencias en las investigaciones y experiencias rastreadas y analizadas, así como conclusiones y recomendaciones.

1.1. Análisis documental en el tema “comunidades de saber y práctica pedagógica”

Como producto final de la indagación realizada alrededor de “las comunidades de saber y práctica pedagógica” se presenta el siguiente documento organizado en cinco grandes componentes que son: 1) Resumen de cada documento indagado, 2) investigaciones y experiencias en el ámbito Internacional, nacional y local, 3) tendencias, encuentros y líneas generales de trabajo en comunidad 4) algunas de las tensiones evidenciadas que finalmente se concretan en posibles líneas de acción constituidas como una proyección para posteriores procesos de trabajo con este tema que derivan en un componente final correspondiente a 5) las conclusiones y recomendaciones.

Para dicho análisis se usan las categorías propuestas posteriormente, que dan cuenta de aspectos relevantes y que permiten tejer de manera rigurosa el estado actual en el tema de estudio. En cada uno de los contextos analizados (Internacional, Nacional y local) se abordan de manera transversal para establecer las relaciones posibles.

Los descriptores de la búsqueda documental fueron:

- Comunidades de saber
- Comunidades de práctica
- Redes de maestros
- Grupos de investigación docente
- Trabajo colaborativo

No se presentan aquí de manera individual dado que buscan principalmente enmarcar aquello que tiene relevancia para la conformación de una comunidad de práctica o de saber pedagógico y las implicaciones que tendría un acompañamiento a las mismas desde una ruta situada de trabajo con docentes.

El cuadro siguiente identifica entonces las tres categorías propuestas:

Tabla 1. Categorías propuestas

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Intención pedagógica	<ul style="list-style-type: none">- Intereses- Implicación en la práctica- Construcción de saber pedagógico
Actores y relaciones	<ul style="list-style-type: none">- Participantes- Roles- Acciones individuales y conjuntas
Herramientas y gestión	<ul style="list-style-type: none">- Regulación y organización- Comunicación y distribución de labores- Metodología

1.2. Documentos analizados

Se analizaron 60 documentos académicos relacionados con experiencias e investigaciones en el marco de los descriptores propuestos con la intención de realizar un análisis que incluye el balance en el tema de comunidades de saber y de práctica pedagógica, identificando las principales tendencias en las investigaciones y experiencias rastreadas y analizadas, así como conclusiones y recomendaciones.

1.2.1. Investigaciones y experiencias internacionales

Dentro de este apartado se reseñan los datos básicos de las investigaciones y experiencias en el ámbito internacional, así como un resumen ejecutivo de cada una de ellas para realizar

posteriormente una descripción general de los hallazgos asociados a las categorías propuestas anteriormente.

En la siguiente tabla se referencian los documentos analizados:

Tabla 2. Documentos analizados

INVESTIGACIÓN –EXPERIENCIA	PAIS
El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares/Serafi Antúnez	España
Análisis sistémico en la generación cultural de una comunidad virtual de aprendizaje/German Alejandro Miranda Díaz y Felipe Tirado Segura	México
Educación Física y Comunidades de Aprendizaje/Marta Capllonch y Sara Figueras	Chile
El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje/Antonio Aguilera, Marlene Mendoza, Sandra Racionero y Marta Soler.	España
Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje/ Consol Aguilar, María José Alonso, María Padrós, Miguel Ángel Pulido.	España
Aproximaciones teórico conceptuales para comprender la relación de comunidades académicas con el saber pedagógico del docente universitario/ Susan Francis Salazar y Nora Cascante Flores	Costa Rica
Características distintivas de las comunidades académicas en la educación superior: bases teóricas para analizar sus incidencias en las valoraciones acerca de la calidad y de la igualdad educativa/ Nelly E. Mainero	Argentina

Cibercultura estudiantil en comunidades académicas de universidades públicas mexicanas/ José Refugio Romo-González, Javier Tarango, Patricia Murguía-Jáquez y Gerardo Ascencio-Baca	México
Hacia la construcción del saber pedagógico en las comunidades académicas: un estudio desde la opinión de docentes universitarios/ Susan Francis Salazar y Patricia Marín Sánchez	Costa Rica
Las comunidades académicas y las redes de información en Ciencias Sociales en América Latina: la cooperación como estrategia de sobrevivencia y puente para el conocimiento en tiempos difíciles/Martha Sabelli.	España
Construcción colaborativa de una e-rúbrica para la autoevaluación formativa en estudios universitarios de pedagogía/ Vanesa Gámiz-Sánchez, Norma Torres-Hernández, María Jesús Gallego-Arrufat.	España
El rol del profesor en el aprendizaje colaborativo mediado por ordenador/Ingrid Noguera, Begoña Gros.	España
La competencia «El trabajo colaborativo»: una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. Descripción de la experiencia con la plataforma ACME (UdG)/ Carmen Echazarreta, Ferran Prados, Jordi Poch y Josep Soler.	España
La construcción colaborativa de proyectos como metodología para adquirir competencias digitales/ María Pérez, Marc Romero, Teresa Romeu.	España
El rol docente en las ecologías de aprendizaje: análisis de una experiencia de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales/ Nuria Hernández Sellés, Mercedes González Sanmamedy y Pablo-César Muñoz-Carril.	España
Educación ambiental mediante grupos de aprendizaje colaborativo en red una experiencia piloto para la construcción	España

del EEES/ María Ángeles Murga, María Novo, Miguel Melendro y María José Bautista Cerro.	
Un cambio sustentable La comunidad de aprendizaje en grupos de maestros y alumnos de educación básica/ Gabriel Cámara Cervera.	México
La escuela como una comunidad de aprendizaje/ Cintya Arely Hernández López, Teresa Jiménez Álvarez, Irma Yazmina Araiza Delgado y Martina Vega Cueto.	México
Una experiencia de aprendizaje servicio en comunidades de aprendizaje/ Margarita R. Rodríguez Gallego, Rosario Ordóñez Sierra.	España
Las comunidades virtuales de aprendizaje/ Joaquín Gairín Sallán.	España
El trabajo colaborativo en situaciones no presenciales/ María Begoña Alfageme González.	España
Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo/ Victoria Marín, Francisca Negre y Adolfin Pérez	España
Creación y administración de un grupo interinstitucional de investigación educativa. Una experiencia en la universidad de quintana roo/Tiburcio Moreno Olivos.	México
El desarrollo de la profesionalidad docente mediante redes/ Joan Rué, Lourdes Balaguer, Alicia García, Francesc X. Moreno, Carmen Núñez y Gloria Valls.	España
Desarrollo profesional docente de profesorado de secundaria en una experiencia de innovación mediante investigaciones escolares/ Teresa Lupión Cobos y Carolina Martín Gámez.	España
Una mirada del trabajo colaborativo en la escuela primaria desde las representaciones sociales/ Joaquina Edith Gonzales.	México
La colaboración en la red: hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales/ Montse Guitert y María	España

Pérez.	
Experiencia de trabajo colaborativo: formación del personal docente universitario para la diversidad/ Martha Gross Martínez y Laura Stiller González.	Costa Rica
La construcción de un Modelo de docencia a través del trabajo colaborativo, Una experiencia en la Universidad Pedagógica Nacional/María Guadalupe Carranza Peña.	México
La formación en técnicas de Aprendizaje cooperativo del profesor Universitario en el contexto de la Convergencia europea	España
Formación didáctica de profesores de inglés a través de comunidades de aprendizaje.	Argentina
Las redes educativas de centros escolares: plataformas para la mejora educativa	España

1.2.1.1. Micro-resúmenes de las investigaciones y las experiencias

Teniendo en cuenta que los RAES realizados no pueden ser incluidos de manera completa dentro del producto, se presenta un micro-resumen de cada uno de ellos resaltando aspectos generales y fundamentales para el proceso de análisis documental posterior.

El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares.

Serafi Antúnez

El artículo se enfoca en abordar el tema de la calidad educativa, desde el trabajo colaborativo entre maestros. Plantea que el trabajo colaborativo debe ser un objetivo importante en la educación escolar. Los currículos que se desarrollan en los países que están en lo más alto de la calidad educativa, están enfocados en el trabajo colaborativo entre docentes, y evidencia un resultado positivo de su implementación.

Las redes de maestros no consiguen trabajar en equipo siempre. Las causas, provienen de diferentes enfoques, y no siempre el económico es el factor determinante. El artículo desea enfocarse en una causa que cobra vital importancia a la hora de hablar de obstáculos, y es el papel que desempeñan los directivos docentes en la construcción del trabajo colaborativo. Los directivos escolares tienen una perspectiva más amplia que les permite visualizar los problemas y necesidades que tienen las comunidades educativas. Por esa razón son los llamados a quitar los trámites burocráticos y a hacer avanzar el proceso del trabajo colaborativo, pero terminan por el contrario obstaculizándolo.

Análisis sistémico en la generación cultural de una comunidad virtual de aprendizaje.
German Alejandro Miranda Díaz , Felipe Tirado Segura

El artículo investigativo, procede de la revista electrónica de investigación educativa de México. Se basa en la idea de la transformación recíproca entre el sujeto y los objetos; en este caso sobre como la cultura humana evoluciona mediante la multiplicidad de artefactos producidos por el mismo hombre, como el computador y lo que emerge de su uso en las comunidades en línea. Se desarrolló en la comunidad del Encuentro de Educación y Software Libre (EDUSOL). El objetivo era entender los fenómenos que nacen del aprendizaje a través de las comunidades que se forman en internet, todos los beneficios y tropiezos que suceden a través del proceso.

Aunque la investigación no tiene como eje central la educación, a través de ella si se puede comprender los factores de éxito que deriven en un modelo de aprendizaje formal. De la investigación se concluye que las comunidades de aprendizaje en línea son un proceso de variadas dimensiones, que crea nuevos espacios, oportunidades, y además genera una mejor distribución de trabajo entre los pertenecientes a la comunidad formada.

Educación Física y Comunidades de Aprendizaje. (Chile)

Marta Capllonch, Sara Figueras

El trabajo está centrado en el papel de la educación física en las comunidades de aprendizaje. Recrea las fases por las que pasa un centro de educación para convertirse en una comunidad de aprendizaje, y cómo todos los integrantes de la comunidad (alumnos, familiares, profesores y el entorno en general), componen un factor determinante en dicha transformación.

Es importante destacar dentro de la investigación, como a través de las comunidades de aprendizaje, aquellos niños que se encuentran en una situación distinta o más vulnerable, logran una nivelación con niños que se encuentren en condiciones más favorables para su desarrollo educativo. Por otro lado, los valores agregados que la educación física proporciona para dichos procesos son entre otros, el trabajo en equipo en un grupo heterogéneo, respeto por las reglas, y responsabilidad por parte del alumnado, así como una amplia mejoría en cuanto a la resolución de conflictos de la comunidad.

El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje (España)

Antonio Aguilera, Marlene Mendoza, Sandra Racionero, Marta Soler

El eje central del artículo son las relaciones que se establecen entre la universidad y las comunidades de aprendizaje, y todo lo que resulta de ese proceso de colaboración. Está basado en las experiencias de las universidades de Barcelona y Sevilla, que desde los años ochenta investigan los fenómenos de la educación y de prácticas más efectivas en mejora de ella. Las mencionadas universidades, crearon programas de voluntariado para enseñar en comunidades de aprendizaje, los métodos se basan en desarrollos teóricos y prácticos en educación, llevando consigo las últimas y más relevantes investigaciones en enseñanza, buscando con ello no solo lograr el éxito, sino que además mantienen actualizadas a las comunidades, colaborando con la superación del fracaso escolar.

Los resultados son excelentes en cuanto a la formación y estructuración de las comunidades de aprendizaje; tanto, que dentro de la investigación se sugiere que las universidades de

Barcelona y de Sevilla, se vuelvan en sí mismas comunidades de aprendizaje, para lograrlo deben mirar la experiencia de cambio en comunidades de aprendizaje de otros centros educativos que ya hayan superado más etapas educativas, enriqueciéndose de esas otras experiencias y evolucionando en una mejor calidad educativa.

Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje.

Consol Aguilar, María José Alonso, María Padrós, Miguel Ángel Pulido

La lectura dialógica es la metodología de lectura compartida, la influencia de ésta en el desarrollo y mejora de las comunidades de aprendizaje, es el objeto de investigación de éste artículo. Establece la importancia que tiene la lectura para lograr el éxito en la labor educativa; se enfoca en el desarrollo de actividades de grupo que afianzan el éxito de actividades como lectura, teatro y otras que sacan del contexto convencional, no solo al profesor que enseña, sino al alumno que encuentra maneras diferentes y más creativas de aprender.

Las actividades van desde tertulias hasta grupos de lectura, que no sólo mejoran los hábitos de lectura del individuo, sino que además realiza cambios en el seno de las comunidades y centros educativos. Esas transformaciones se evidencian en la mejora de la convivencia en los barrios en donde se localizan las comunidades, yendo de un proceso individual a un proceso de mejora colectiva. Otro resultado favorable, es que llevan a l profesorado a actualizarse en la aplicación de técnicas de enseñanza como el uso de la lectura dialógica en los procesos de aprendizaje.

Aproximaciones teórico conceptuales para comprender la relación de comunidades académicas con el saber pedagógico del docente universitario (Costa Rica)

Susan Francis Salazar, Nora Cascante Flores

El artículo es el resumen de los argumentos teóricos de la investigación: El papel de las comunidades académicas en la construcción del saber pedagógico del docente universitario,

que se llevó a cabo durante 2007-2008 con profesores de la Universidad de Costa Rica. Dentro del proceso de investigación se contó con las opiniones del cuerpo de docentes universitarios sobre el papel que juegan las comunidades académicas en la formación del docente.

Clasifica las principales características de las comunidades académicas, todas ellas dependiendo del enfoque de las mismas. Es decir, que una comunidad académica está dada por sus intereses o por sus enfoques según la disciplina a la que se dedique. Para que una comunidad académica se articule es necesario que se cumplan un número de condiciones que se imponen según cada comunidad. Para finalizar concluye que las comunidades académicas son como unas unidades de observación que delimitan y justifican los intereses y acciones de sus miembros.

Características distintivas de las comunidades académicas en la educación superior: bases teóricas para analizar sus incidencias en las valoraciones acerca de la calidad y de la igualdad educativa.

Nelly E. Mainero

Esta investigación está basada principalmente en los aportes de Burton Clark para la comprensión de las comunidades académicas en el marco de las instituciones de educación superior. Se aborda el tema desde las categorías de calidad e igualdad dentro de ellas.

Clark define que las características más importantes que determinan a una comunidad académica están íntimamente ligadas a la distribución del trabajo dentro de ellas. Considera además que cada comunidad atiene a unas normas y a unos valores que están relacionados con la estructura de ese trabajo. Los grupos que se van formando dentro de esas comunidades se conforman porque giran en torno a las disciplinas que les son muy acordes, a los pertenecientes a ella.

Cibercultura estudiantil en comunidades académicas de universidades públicas mexicanas.

José Refugio Romo-González , Javier Tarango, Patricia Murguía-Jáquez , Gerardo Ascencio-Baca

El artículo está basado en el análisis de los resultados que arrojó una investigación en la Universidad de Chihuahua en dos de sus facultades. Se buscaba con la investigación, establecer cuáles eran los niveles de cibercultura en comunidades académicas, en unas categorías conceptuales definidas por los investigadores.

La investigación arrojó todo tipo de resultados; la utilización de las TIC se encuentra sólo en un nivel de uso, pero no existe una apropiación del uso de la tecnología por parte de la comunidad académica. Eso permite concluir a los investigadores, que tener acceso a las TIC, y hacer algún tipo de uso no es suficiente para que exista un empoderamiento del uso de la tecnología para que ayude a la innovación social o el desarrollo humano. También deja dos recomendaciones: extender el mismo método de investigación a otros sectores de la universidad de Chihuahua con el fin de tener una conclusión más específica sobre la generalidad de la comunidad educativa y por otro lado hacer el mismo estudio en universidades o instituciones de tipo privado, lo que permitiría sacar conclusiones sobre lo público y lo privado en el uso de las TIC.

Hacia la construcción del saber pedagógico en las comunidades académicas: un estudio desde la opinión de docentes universitarios.

Susan Francis Salazar, Patricia Marín Sánchez

En la Universidad de Costa Rica en el año 2007, se recolectaron datos con docentes matriculados y activos en los cursos Didáctica Universitaria. La pretensión del estudio era establecer las relaciones que se dan, entre las comunidades académicas y el saber pedagógico, que es la base de las acciones pedagógicas del profesor universitario, para

reconocer y plantear nuevos caminos que cambien los procesos de formación pedagógica en el nivel universitario.

La investigación reconoce el papel de la comunidad profesional académica que tiene un papel fundamental en la construcción de las nociones de academia. Las comunidades académicas podrán encontrar un sitio fundamental de la dimensión pedagógica cuando se dé un mayor reconocimiento a la labor docente, así como sucede con la investigación. Los espacios, recursos tanto económicos como de tiempo que se dan para un enfoque investigativo en las universidades son muy pocos, cosa que termina por frenar dicha práctica, por tanto existe un debilitamiento del proceso pedagógico de la institución.

Las comunidades académicas y las redes de información en Ciencias Sociales en América Latina: la cooperación como estrategia de sobrevivencia y puente para el conocimiento en tiempos difíciles.

Martha Sabelli

Las dictaduras en América Latina crearon un sesgo sobre la libertad de publicar y de realizar investigaciones, mucho más en lo relacionado a las Ciencias Sociales. Sin embargo profesores que fueron exitosos antes de ellas, se las arreglaron para establecer comunidades académicas que reconstruyeran la historia de esos días, para que no se perdieran momentos importantes que serían base de la investigación de futuras generaciones.

Se aborda entonces en el artículo el papel de los grupos de investigación que se convirtieron dadas las circunstancias en ONG'S, y como formaron conocimiento e investigación sobre la formación y desarrollo de la sociedad de la época. Los grandes logros de estas instituciones radicarón en la formación de un servicio de bibliotecarios o documentalistas que empezaron a hacer un intercambio de experiencias a través de viajes y todo tipo de maniobras, para pasar de un lado a otro como formando redes de información, para que no se perdieran del todo las experiencias de cada lugar, formando así una gran comunidad educativa que permitió rescatar las memorias de aquella época que algunos consideran perdida, pero que a través de esta comunidad no lo fue del todo.

Construcción colaborativa de una e-rúbrica para la autoevaluación formativa en estudios universitarios de pedagogía.

Vanesa Gámiz-Sánchez, Norma Torres-Hernández, María Jesús Gallego-Arrufat

La e-rúbrica es un instrumento de evaluación sobre el desempeño de los estudiantes. El artículo define y describe el proceso para elaborar e-rúbrica, las ventajas de su construcción sobre todo cuando se hace con la colaboración de toda la comunidad educativa, con los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Granada en España. Además se habla de las herramientas web que sirven para la creación de e-rúbricas.

Revela que la iniciativa no es solamente de los maestros, sino que además involucraron a los estudiantes dentro de la misma. La investigación denota muchos momentos en los que se evidencia el trabajo consensuado entre las partes, mesas de discusión, lluvias de ideas en las que encontraron el camino para llegar al resultado final de la investigación. El trabajo siempre estuvo dirigido por parte de los profesores y como resultado una página web, que llenara las expectativas de todos los miembros de la comunidad educativa.

El rol del profesor en el aprendizaje colaborativo mediado por ordenador (España)

Ingrid Noguera, Begoña Gros

El artículo refleja los resultados del estudio que se realizó a través del uso de una herramienta diseñada estrictamente para el aprendizaje colaborativo, llamada Basic Support of Collaborative Learning (BSCL).

El objetivo primordial era conocer si existe o no un cambio de rol en los maestros cuando se utiliza una herramienta tecnológica como ésta, como instrumento de pedagogía. La investigación reveló que la forma de actuar del profesor en un espacio virtual es completamente diferente que el espacio tradicional del aula de clase. En clase, el profesor

es director y organizador de todas las actividades, en el espacio virtual, tienden a abrir espacios de discusión y permite la interacción de los alumnos.

La competencia «El trabajo colaborativo»: una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. Descripción de la experiencia con la plataforma ACME (UdG) –España.

Carmen Echazarreta, Ferran Prados, Jordi Poch, Josep Soler

Establecer las características que debe tener el docente que necesita actualmente la sociedad es complejo, dada la cantidad y diversidad de aspectos que se presentan en las comunidades educativas. Sin embargo, hay algunas de esas características que pueden ser generales y tenidas en cuenta a la hora de formar profesionales idóneos y que suplan las necesidades del mundo actual.

Las experiencias de aprendizaje colaborativo asistido por computador, apuntan a entender el aprendizaje como un proceso social de construcción del conocimiento en forma colaborativa. El funcionamiento de un sitio web es más lúdico y participativo que un libro de texto, porque la experiencia difiere según cada usuario, quien puede elegir con qué elementos quiere interactuar. Por tal motivo, los resultados del aprendizaje colaborativo a partir de diferentes plataformas, se convierte en una forma de hacer avanzar a la sociedad del conocimiento.

La construcción colaborativa de proyectos como metodología para adquirir competencias digitales.

María Pérez, Marc Romero, Teresa Romeu

El estudio tiene como objetivo el análisis de la percepción de los estudiantes sobre cómo la construcción colaborativa a través de medios digitales, facilita la adquisición de conocimientos importantes sobre TICS.

Como base del estudio se analiza una asignatura dictada en la Universidad de Cataluña que se llama “Competencias en TIC” que desarrolla un proyecto colaborativo en red. Como resultado de la investigación se concluyó que dicha asignatura mejora la adquisición de conocimientos digitales principalmente lo relacionado con trabajo en equipo a través de la red y la actitud digital de los estudiantes.

El rol docente en las ecologías de aprendizaje: análisis de una experiencia de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. (España)

Nuria Hernández Sellés, Mercedes González Sanmamedy, Pablo-César Muñoz-Carril

El artículo es el resultado de una investigación cualitativa, que gira alrededor del papel que desempeña el profesor en un ambiente de aprendizaje colaborativo en un ambiente semipresencial.

Se abrió entonces un grupo de discusión entre profesores, se visitaron y analizaron los foros y se entrevistaron a los estudiantes sobre el tema propuesto ya sí construir las conclusiones. Entre ellas se encuentra que los retos que no son pocos a la hora de hablar de aprendizaje colaborativo virtual, afecta tanto a los alumnos como a los docentes. El proceso en el aula virtual necesita un cambio de rol por parte del maestro, que debe desde el primer momento incentivar al estudiante para que como parte del grupo, enriquezca su conocimiento y el de su entorno.

Educación ambiental mediante grupos de aprendizaje colaborativo en red una experiencia piloto para la construcción del EEES. (España)

María Ángeles Murga, María Novo, Miguel Melendro, María José Bautista Cerro

En concordancia con el deseo general de la Unión Europea y el consenso de sus integrantes en torno a los aprendizajes éticos y como parte de la formación integral como el individuo,

el artículo se refiere a la importancia que tiene la educación de tipo ambiental así sea de manera virtual, en un mundo que busca con urgencia frenar el deterioro ambiental del planeta.

Por tal razón a través de medios virtuales se crea una catedra que le dé la formación necesaria a los participantes, desde el punto de vista de la educación ambiental y del desarrollo sostenible. Todo esto en el marco del desarrollo que tiene el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior (EEES), un proyecto de fortalecimiento de la educación superior de todos los países europeos.

Un cambio sustentable La comunidad de aprendizaje en grupos de maestros y alumnos de educación básica.

Gabriel Cámara Cervera

El artículo se desarrolla en el marco del fortalecimiento de la calidad y la equidad de la educación pública y la escuela privada. Se busca a través de la construcción de las comunidades de aprendizaje, y de las relaciones interpersonales entre directivas, docentes y alumnos, buscar y aplicar una manera diferente de enseñar que gire en torno a las necesidades y al entorno de cada individuo.

Para poder asumir el reto en México, empezaron una capacitación para los maestros y modificar incluso algunos aspectos muy importantes como la investigación en educación básica. Los resultados fueron tan positivos que terminaron calando en más de 21 escuelas, llegando incluso a convertirse en una política de la subsecretaría de educación mexicana.

La escuela como una comunidad de aprendizaje.

Cintya Arely Hernández López, Teresa Jiménez Álvarez, Irma Yazmina Araiza Delgado, Martina Vega Cueto

El artículo se enmarca en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, del Estado de Chihuahua. Allí, los docentes investigadores, buscaron demostrar que la mencionada escuela, reunía las características más importantes de una comunidad de aprendizaje. El resultado de la investigación, además de la caracterización de lo que una comunidad de aprendizaje; concluye que aunque en la escuela confluyan los elementos primordiales de éstas, deben hacerse algunos cambios y esfuerzos, para que se desarrolle como tal. Pero además que como en consecuencia, los resultados sean positivos, se presenten cambios y modelos educativos realmente novedosos.

Una experiencia de aprendizaje servicio en comunidades de aprendizaje.

Margarita R. Rodríguez Gallego, Rosario Ordóñez Sierra

El artículo se desarrolla en la Universidad de Sevilla, en una experiencia de Aprendizaje-servicio, una propuesta educativa que armoniza procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad, en donde los participantes aprenden a utilizar los conocimientos adquiridos, para trabajar en las necesidades reales del entorno para mejorarlo.

El proceso de desarrolló de dos formas, una la que fue el estudio teórico y la segunda y más importante, al experimental. El resultado fue que para los estudiantes, así como los docentes, la experiencia es enriquecedora. Si bien es cierto, que existe un crecimiento profesional pues se hace un gran desarrollo académico, y mejoran sus habilidades educativas, también les es satisfactorio ver los resultados y cambios, que logran en el entorno en el que desean ayudar y transformar.

Las comunidades virtuales de aprendizaje (España)

Joaquín Gairín Sallán

El artículo está basado en los conceptos de las comunidades virtuales de aprendizaje, esos espacios en línea que fueron creados para compartir y recibir información sobre temas específicos que enriquecen los modelos educativos con otros, por medio de las TIC y construyendo una nueva forma de educación a través de la colaboración participativa.

Se presentan entonces todo tipo de conceptos referentes al tema, así como los procesos que deben seguirse para su formación y posterior funcionamiento. Se pone como ejemplo la plataforma Accelera que se basa en el desarrollo y adecuación de un sistema creado en su origen para el desarrollo de comunidades de aprendizaje online y fundamentado en principios pedagógicos sobre la construcción social de conocimiento.

El trabajo colaborativo en situaciones no presenciales.

María Begoña Alfageme González.

El artículo se basa en la experiencia resultante de unos cursos dictados entre 2000 y 2002 en la universidad de Murcia con alumnos universitarios españoles, dicha experiencia no presencial.

El objetivo era conocer si era necesario tener una formación en uso de medios tecnológicos, y si esto condiciona el trabajo colaborativo. También analiza las relaciones que se producen entre los pertenecientes a la red y conocer la evolución del conocimiento de cada uno de los integrantes. Todo esto para conocer las verdaderas posibilidades que tiene un universitario para educarse a través del aula no presencial y como esto se convierte en una opción de aprendizaje. Una de las más importantes conclusiones a las que llega el artículo es como estar al tanto del uso de las redes, se convierte en una herramienta y en una oportunidad laboral.

Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo

Victoria Marín, Francisca Negre, Adolfinia Pérez

Muchos son los enfoques que pueden dársele al tema del aprendizaje colaborativo. El artículo se basa en dos de ellos: creación y mantenimiento de entornos y redes de

aprendizaje, y el segundo, la integración de estas redes a las instituciones formales de aprendizaje.

Como objetivo, se trataba de probar métodos pedagógicos innovadores en grupos, para desarrollar el PLE que permite dirigir el propio aprendizaje, como una herramienta del aprendizaje informal conectando información de diversas fuentes, información que llega filtrada y comentada por la comunidad en la que se participa, en este caso una virtual. También desarrolla la idea del PLN es decir las Redes Personales de Aprendizaje también unidas al aprendizaje informal que se produce con el intercambio de información y conocimiento con otros a través del uso de la tecnología.

Creación y administración de un grupo interinstitucional de investigación educativa. Una experiencia en la universidad de quintana roo (México).

Tiburcio Moreno Olivos

El artículo retrata la experiencia en una universidad mexicana. La universidad deseaba crear unas líneas de investigación que fueran de su autoría y que después de estar conformadas, sirvieran para investigadores externos con el fin de fomentar la investigación en general, no solo a nivel nacional sino que además incluyeran aportes de la comunidad educativa internacional.

Como resultado se establecieron seis líneas de investigación, relacionadas con diferentes áreas de la licenciatura ofrecidas dentro de los programas de la universidad y algunas que no. La aplicación de los programas duro seis meses, tiempo en el cual se desarrollaron las fases del proyecto, al final se presentaron las redes, las líneas y como resultado de ellas se fundó la Asociación de Investigadores en Ciencias Sociales para México, Centroamérica y el Caribe, contando con la aprobación de varias universidades alrededor del mundo.

El desarrollo de la profesionalidad docente mediante redes (España)

**Joan Rué, Lourdes Balaguer, Alicia García, Francesc X. Moreno, Carmen Núñez,
Gloria Valls**

El artículo presenta varias fases de la formación de redes y lo que éstas tienen que ver con la profesión y el desarrollo del docente. Establece primero una gran verdad: que las instituciones no se forman solas las hacen las personas que están vinculadas a ellas. Esas personas que integran las redes crean procesos en los que ellos empiezan a transformar los centros educativos, sino que ellos mismos empiezan a transformarse.

Y es a través de esa formación que los investigadores se piensan el futuro inmediato de las redes. Si bien es cierto que el cambio ha empezado, es muy difícil pensar en cambios muy profundos, si no se generan cambios en la mentalidad de la comunidad educativa en general. Proyectos con bases muy sólidas que vayan en pro de esa transformación.

Desarrollo profesional docente de profesorado de secundaria en una experiencia de innovación mediante investigaciones escolares

Teresa Lupión Cobos, Carolina Martín Gámez

La investigación es el resultado de la tarea que desarrollaron diez profesores de ciencias, que decidieron inspeccionar el trabajo de 60 alumnos localizados entre los 15 y los 18 años, que se relacionaban con centros de investigación. Las investigaciones les permitían conocer aspectos de la enseñanza y el aprendizaje para ellos.

Se desarrollaron actividades, unas que iban enfocadas al desarrollo del conocimiento de los alumnos y otras que tienen que ver con el desarrollo profesional de los docentes. Permite demostrar que aquellos docentes que han evolucionado en los procesos de aprendizaje, innovándolos, obtienen mejores resultados de parte de sus alumnos y los que no, presentan muchos retos a la hora del cambio. Por otro lado presenta recomendaciones para que los profesores de ciencias, empiecen a ejercer procesos de cambio y que renueven las investigaciones a nivel escolar de secundaria.

La colaboración en la red: hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales

Montse Guitert, María Pérez

La investigación presenta la Red sobre Aprendizaje Colaborativo de Entornos Virtuales (RACEV) un trabajo conjunto de investigadores españoles vinculados a un sin número de universidades de ese país. El objetivo es describir las acciones llevadas a cabo por dicha red y que llevan a los autores a definir de una forma más específica el aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales.

Las ventajas del aprendizaje colaborativo son amplias, y en redes ya constituidas como RACEV estas bondades se potencian. Entre los objetivos primordiales de esta red, está el de facilitar el aprendizaje colaborativo en red, entre alumnos con el fin de mejorar los modelos pedagógicos establecidos y de cambiar la mentalidad de los profesores, que pueden ver en la red, muchos espacios diferentes e innovadores, más allá del aula formal de clase.

Una mirada del trabajo colaborativo en la escuela primaria desde las representaciones sociales (México)

Joaquina Edith Gonzales.

El trabajo colaborativo se ha convertido en una de las experiencias más aplicadas en el mundo por los beneficios que trae en las comunidades educativas que trae. Por tanto su aplicación se ha convertido en un objetivo esencial para la educación, mucho más la de educación primaria.

Entendiendo ésta importancia, el objetivo primordial de este artículo es conocer todas las diferencias que se presentan entre los docentes de las diferentes comunidades educativas, porque a partir de esas diferencias se pueden construir nuevos paradigmas. Clarifica que la articulación entre esas diferencias y todos los referentes teóricos que se conocen respecto al

tema, pueden producir diferentes diseños metodológicos que lleven a un aprendizaje colaborativo con mejores resultados.

Experiencia de trabajo colaborativo: formación del personal docente universitario para la diversidad.

Martha Gross Martínez, Laura Stiller González

El trabajo colaborativo a través de medios tecnológicos constituye una forma diferente para poder adquirir conocimientos y establecer relaciones de aprendizaje. La Universidad de Costa Rica con éste artículo va mucho más allá de ver el aprendizaje o las aulas virtuales como una simple forma más de posibilidades de educación.

Como es bien sabido las leyes de los países cada vez más van buscando cerrar las brechas existentes entre las personas, construir a partir de la diferencia y el respeto, pero además están encaminadas al respeto por la diversidad y la equidad. Por tal motivo el trabajo colaborativo en espacios virtuales, en éste artículo se identifica con el derecho a condiciones iguales para el aprendizaje, acabando con las barreras para aquellas personas con algún tipo de discapacidad o con capacidades diferentes.

La construcción de un Modelo de docencia a través del trabajo colaborativo, Una experiencia en la Universidad Pedagógica Nacional.

María Guadalupe Carranza Peña

El artículo está basado en una experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional de México UPN, que concierne a una investigación de la práctica docente entre los profesores de la institución.

Dentro del desarrollo de la investigación se estudiaron los trabajos realizados respecto a la práctica docente de la UPN, para encontrar aquellas características que evidencian una

buena práctica docente. Como resultado de la investigación se postula un modelo pedagógico basado en el trabajo colaborativo entre maestros. Puesto que las experiencias que se evidencian a través de él, derivan en modelos educativos más innovadores y más incluyentes.

La formación en técnicas de Aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la Convergencia europea

En estos momentos de profundos cambios en todos los niveles del sistema educativo español y especialmente en la Universidad, donde las transformaciones de los títulos y planes de estudio persiguen la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior, no hemos querido dejar pasar la oportunidad de mejorar la formación inicial del profesorado de secundaria y reivindicar el aprendizaje cooperativo como un contenido esencial en su formación inicial. Consideramos importante esta propuesta no sólo por los efectos positivos sobre variables académicas, afectivas y sociales del aprendizaje cooperativo, sino también porque supone una alternativa metodológica a modelos más directivos e individualistas, que generan deficiencias formativas entre los alumnos, como dependencia intelectual, inseguridad en la solución de situaciones, nula participación y escasa capacidad crítica y de reflexión.

Se justifica la inclusión de contenidos sobre aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de secundaria analizando varios aspectos: Por una parte, propuestas didácticas de formación del profesorado; por otra, los contenidos curriculares de los cursos conducentes a la obtención de títulos oficiales de habilitación pedagógica posteriores al título universitario y que resultan necesarios para ejercer la profesión docente en Enseñanza Secundaria; en tercer lugar, el currículo que adquieren los alumnos de la ESO y del Bachillerato y finalmente, los efectos positivos del aprendizaje cooperativo en el aula.

Formación didáctica de profesores de inglés a través de comunidades de aprendizaje **Acosta, y. C**

Esta investigación analiza la formación didáctica de los profesores de inglés a través de una comunidad de aprendizaje para enunciar elementos que aportan a las prácticas docentes. La muestra poblacional que intervino en este propósito corresponde a un grupo de siete maestros de inglés de los colegios María Mercedes Carranza I.E.D. y Saludcoop Norte I.E.D., quienes trabajan en el sector público en los niveles de primaria y secundaria. La ruta metodológica ejecutada durante esta investigación, abordó el paradigma cualitativo, el enfoque epistemológico de la hermenéutica y finalmente al método etnográfico con la técnica de etnografía virtual.

La motivación más importante de la investigación es que los maestros deben reconocer la realidad que los rodea, y deben ampliar sus habilidades y con ello, deben usar todo tipo de elementos físicos, auditivos y tecnológicos para emprender su tarea de enseñanza. Es decir, que el maestro debe tener la capacidad de incorporar elementos reales o físicos con elementos intangibles o virtuales que complementen su labor de enseñar. Cuando el maestro abre la perspectiva y a través de las comunidades de aprendizaje se va sintiendo cómodo en el uso de todo tipo de herramientas, incluyendo la tecnológica, se evita su estancamiento en el aula.

Las redes educativas de centros escolares: plataformas para la mejora educativa

María José Navarro Montaña, Elena Hernández de la Torre, Rosario Ordóñez Sierra, Antonia López Martínez

Con el presente trabajo pretenden conocer el funcionamiento de las redes educativas de centros escolares desde la perspectiva del trabajo colaborativo entre profesores y centros educativos. Para ello aportamos la valoración y trayectoria de dichas Redes, así como las contribuciones que realizan los asesores de los centros de profesores sobre sus mejoras organizativas y de desarrollo

La recogida de los datos se llevó a cabo a través de cuestionarios semiestructurados e individuales, partiendo de una metodología descriptivo-narrativa y fundamentándose en un

enfoque cualitativo de investigación. Para el estudio de los datos se utilizó el programa de análisis cualitativo MAXQDA 10. La muestra se constituyó con 10 asesores de Centros de Profesores de la provincia de Sevilla. Los principales resultados y conclusiones permitieron conocer la puesta en marcha y desarrollo de estas redes que surgen a través de la creación de grupos de trabajo, partiendo de las necesidades originadas en la práctica; así como los agentes educativos que más se implican; el trabajo en equipo; la experiencia que poseen así como los recursos materiales y humanos que utilizan. A partir de este estudio se constata que el objetivo fundamental de estos movimientos es intercambiar experiencias pedagógicas y planificar modelos de organización y gestión a través de un trabajo colaborativo.

1.2.2. Investigaciones y experiencias nacionales

Tabla 3. Investigaciones y experiencias nacionales

INVESTIGACIÓN –EXPERIENCIA	INSTITUCIÓN /REGIÓN
La red de investigación educativa: hacia una construcción curricular alternativa en procesos de formación avanzada/ Gloria Judith Castro, Verónica Andrea Catebiel, Ulises Hernández.	Universidad de Popayán- Popayán
Análisis comparativo de tres modelos de aprendizaje: colaborativo virtual, colaborativo presencial y magistral/ Eulises Domínguez Merlano	Barranquilla
Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia/ Yolima Ivonne Beltrán Villamizar, Yexica Lizeth Martínez Fuentes y Omar Elías Torrado Duarte.	Santander- Universidad Distrital de Santander

INVESTIGACIÓN –EXPERIENCIA	INSTITUCIÓN /REGIÓN
Red TIC Colombia: Una comunidad virtual de docentes que utilizan Medios y TIC para cualificar su enseñanza/ Octavio Henao Álvarez, Doris Adriana Ramírez Salazar, Jorge Fernando Zapata D.	Universidad de Antioquía- Medellín
Web 2.0 como apoyo al aprendizaje de nuevas tecnologías en la comunidad académica: caso Universidad Popular del Cesar/ Leydis Contreras Chichilla yAlberto Escalona Ustariz,	Universidad Popular del Cesar
Hacia la consolidación de la comunidad académica en educación: tendencias e indicadores sobre las capacidades de formación e investigación en Colombia/ Gloria Castrillón Castro.	Universidad del Valle-Cali
Participación del estado, de la comunidad académica y de la sociedad en el mejoramiento de la calidad de la educación superior/ Guillermo Hoyos Vásquez.	Universidad Javeriana- Bogotá
Colaboración basada en estilos de aprendizaje/ Jorge Iván Ríos Patiño, John Byron Vásquez Castrillón y Andrés Sucerquia Osorio.	Pereira
El trabajo colaborativo como estrategia para construir conocimientos/ Enid Ramírez y Rosario Rojas.	Nariño
Experiencia de un trabajo colaborativo con estudiantes y docentes de diferentes países mediado por las tecnologías de la información y la comunicación: proyecto colaborativo interuniversitario, capítulo Colombia/ Isabel Cristina Ángel Uribe y Lina María Cano Vásquez.	Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín- Medellín.
Modelos pedagógicos, trabajo colaborativo e interacción en programas virtuales de pregrado en Colombia: Un camino por recorrer/ Clelia Pineda Báez, Cristina Hennig y Yasbley Segovia.	Universidad de la Sábana- Bogotá

INVESTIGACIÓN –EXPERIENCIA	INSTITUCIÓN /REGIÓN
Redes de maestros y maestras investigadoras: reflexividad, política y condiciones de posibilidad/ Carlos Miñana Blasco.	
Aprendizaje colaborativo/Cooperativo/Claudia María Zea, María del Rosario Atuesta, Miguel Ángel Gonzales, Jorge Ignacio Montoya e Irma Urrego.	EAFIT- Medellín
Estado del arte de las comunidades académicas de la investigación educativa y pedagógica en Colombia. La educación superior/ Ricardo Lucio y María Mercedes Duque.	ICFES- Bogotá
SIMAS Y COOL MODES como espacio virtual para el desarrollo de competencias básicas/ Grupo de Investigación TEMA y REMA.	Universidad de Cundinamarca
La Educación Inclusiva: reflexiones y experiencias para la mejora escolar	Universidad Autónoma del Caribe
Comunidades de aprendizaje mediadas por redes	Universidad de La Sabana, Facultad de Educación

La red de investigación educativa: hacia una construcción curricular alternativa en procesos de formación avanzada.

Gloria Judith Castro, Verónica Andrea Catebiel, Ulises Hernández

El artículo está basado en la conformación y el proceso de desarrollo de ieRed, una red de la Universidad de Popayán que tiene el objetivo de crear una asociación que genere la consolidación de estas comunidades académicas, a través del desarrollo de proyectos que involucren el trabajo con docentes en el espacio universitario y de la educación básica y media, para que aprovechen las posibilidades que da el uso de las TIC.

Para la consolidación del proyecto, se construye desde el saber pedagógico y de múltiples conceptos, y para la conformación de una red es de vital importancia contemplar opiniones diversas, ya que son muchos los factores que se encontrarán en ella. La transformación de la cultura académica implica entonces múltiples cambios en las prácticas docentes, que tenga como base la idea, de que toda red educativa conlleva un mutuo proceso de aprendizaje.

Análisis comparativo de tres modelos de aprendizaje: colaborativo virtual, colaborativo presencial y magistral.

Eulises Domínguez Merlano

Ésta es una ponencia del Primer Congreso Internacional de Educación Mediada con Tecnologías. Una práctica en cuatro grupos de universitarios; se buscaba comparar tres modelos de enseñanza-aprendizaje: colaborativo virtual, colaborativo presencial y magistral. Cada uno de los modelos se probó de manera independiente. El modelo virtual tuvo un desarrollo puramente digital entre alumnos con conocimientos heterogéneos, situación que se comprobó por medio de una prueba que los puso a todos en el mismo nivel de conocimiento. Para el caso de los modelos presencial y magistral, se llevaron a cabo en un aula normal de clase, sin ningún tipo de acceso a la tecnología. Los docentes que participaron en el proceso, tenían un entrenamiento previo para la práctica de los tres modelos.

A partir de la aplicación de los tres modelos en grupos diferentes se llega a varias conclusiones. No se encontraron grandes diferencias entre los grupos a pesar de la aplicación de diferentes modelos. La gran diferencia si se dio en el conocimiento adquirido por los individuos después de la aplicación de cada modelo, es decir que enriquecieron sus conocimientos. También se concluyó que existe una mayor compenetración entre los docentes y los alumnos, en el modelo presencial, ya que quienes participaron del modelo virtual tuvieron la impresión de que la comunicación es más fría y distante por medio de las

salas de chat. Sin embargo en los grupos también se denota la preferencia por las clases magistrales, notándose la predilección por la presencia del profesor en el aula.

Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia

Yolima Ivonne Beltrán Villamizar, Yexica Lizeth Martínez Fuentes, Omar Elías Torrado Duarte

La investigación se localizó en el Colegio Integrado Yarima, una institución de educación básica y media, cuyos integrantes debido a su entorno tienen un difícil acceso a la educación. El objetivo era unir todos los esfuerzos de los miembros de la comunidad educativa a través de múltiples actividades que redundaran en el mejoramiento de la calidad educativa de la institución.

Para lograr dicho objetivo, los investigadores implementaron la idea de la transformación de una institución educativa tradicional a través de las “comunidades de aprendizaje”. Para ello, se llevaron a cabo cada una de las siete fases necesarias para la implementación de ésta metodología. Los resultados evidenciaron las carencias de la institución, favorecieron la participación masiva de los miembros de la comunidad educativa, y se estableció una interconexión entre los saberes cultural y educativo.

Red TIC Colombia: Una comunidad virtual de docentes que utilizan Medios y TIC para cualificar su enseñanza.

Octavio Henao Álvarez, Doris Adriana Ramírez Salazar, Jorge Fernando Zapata D.

El artículo narra el proceso que lleva realizando un grupo de investigación didáctica y de nuevas tecnologías de la Universidad de Antioquia, que en conjunto con el Ministerio de Educación Nacional buscan a través de una plataforma digital que funciona básicamente

como una red social, para que con ella se haga una apropiación del uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Durante la implementación de esta idea, se realizaron varias jornadas de sensibilización en las que los docentes debían inscribirse y en la que se les explicaba el funcionamiento de la plataforma RedTic Colombia y los beneficios de la misma. El objetivo de esta iniciativa es que por medio de ésta, se pueda medir el impacto que causa el uso de TIC en el modelo educativo colombiano, así mismo conocer sus aportes y beneficios, tanto para los maestros como para los alumnos.

Web 2.0 como apoyo al aprendizaje de nuevas tecnologías en la comunidad académica: caso Universidad Popular del Cesar.

Leydis Contreras Chichilla, Alberto Escalona Ustariz

El artículo se basa en experiencias nacionales e internacionales de educación superior de utilización de la web 2.0 para procesos pedagógicos. Evidencia los cambios que ha tenido la educación con el uso de herramientas tecnológicas, lo que ha modificado totalmente las experiencias de enseñanza y de aprendizaje pues las ha llevado a otros espacios diferentes al aula tradicional de clase.

Se analizaron las necesidades encontradas en la Universidad Popular del Cesar, las que fueron contrastadas con experiencias exitosas de otras universidades que usaban la web 2.0 como herramienta pedagógica. Una vez se hallaron estas experiencias, empezó el diseño de un portal web con los contenidos y herramientas más utilizadas por la comunidad académica. La investigación provee las bases para seguir implementando el uso TIC en diferentes áreas del conocimiento. Las herramientas tecnológicas facilitan el aprendizaje, sobre todo en las materias que presentan mayor dificultad y que denotan mayor deserción de alumnos.

Hacia la consolidación de la comunidad académica en educación: tendencias e indicadores sobre las capacidades de formación e investigación en Colombia.

Gloria Castrillón Castro

El artículo pretende evaluar cuál es la situación en Colombia sobre las capacidades de formación inicial y de postgrado en las universidades del país, sobre todo aquellas que están involucradas en el área de la pedagogía. El proyecto pretende conocer el estado de la calidad de la formación de maestros e investigadores por medio de programas académicos como maestrías y doctorados en educación.

Para lograr el objetivo, se hizo una revisión detallada de las bases institucionales, relacionadas con programas de formación, proyectos y productos de investigación en educación y pedagogía, con el objetivo de construir inventarios y mapas de conocimiento, con los que se identificarán los cambios y directrices generales de la formación y la investigación en educación en Colombia.

Participación del estado, de la comunidad académica y de la sociedad en el mejoramiento de la calidad de la educación superior.

Guillermo Hoyos Vásquez

La investigación está centrada en comprender el papel que juegan el Estado, la comunidad académica y la sociedad civil en incrementar la calidad de la educación superior en el país. Para ello el autor aborda dos criterios a investigar: el primero, como la educación en general ayuda a la construcción de una sociedad como la colombiana. El segundo, como la educación superior influencia las relaciones entre estado y sociedad civil, y como ésta articulación es vital para el desarrollo del país.

Las conclusiones rodean el tema de la acreditación en las universidades. Concluye que los procesos de acreditación deben tener espacios que lleven a verificar la calidad en las instituciones y que se vean como un conjunto de medidas, que puedan pasar por un proceso

de verificación y de evaluación comprobables por el Estado, que exista una constante comunicación entre los miembros de la comunidad científica y que además se cumplan con los intereses de la sociedad civil, es decir que los programas no sean solamente de calidad sino que además sean pertinentes a las necesidades del mercado colombiano,

El trabajo colaborativo como estrategia para construir conocimientos

Enid Ramírez, Rosario Rojas

El artículo es una sinopsis del trabajo llamado “El aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica para promover la lectura en los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Genaro León del municipio de Guachucal Nariño” realizado en el marco de estudios superiores del programa Maestría en Educación, en el año 2013 en la Universidad de Nariño. El trabajo resume los fundamentos del trabajo colaborativo, de los roles que deben asumir los estudiantes y los maestros para la transformación de los ambientes de aprendizaje.

Entre las ventajas del trabajo colaborativo, es que enseña a trabajar de la misma forma como se trabaja en el mundo laboral y educativo. Ayuda a enfrentar los problemas de la forma como se resuelven los cotidianos y acerca a los estudiantes a las formas que hoy se utilizan en la sociedad para tratar y procesar la información. Además los prepara para el mundo del trabajo y para el mundo social. Pero además desarrolla habilidades para comunicarse con otros. El trabajo colaborativo sirve en la formación de mejores estudiantes y de mejores profesores, por tanto de la mejora en general de la comunidad educativa.

Experiencia de un trabajo colaborativo con estudiantes y docentes de diferentes países mediado por las tecnologías de la información y la comunicación: proyecto colaborativo interuniversitario, capítulo Colombia.

Isabel Cristina Ángel Uribe, Lina María Cano Vásquez

Es un artículo basado en un proyecto de la Universidad de Madrid, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín de Colombia llamado: “Redes colaborativas, tecnología y formación. Modelos tecnológicos de comunicación en la conformación de grupos colaborativos con estudiantes de Colombia, España y México, a partir del uso de la plataforma de formación virtual Moodle”. Se realizó un trabajo colaborativo basado en el uso de las TIC, utilizando la plataforma Moodle. Sin Embargo, el uso de las TIC no se limitó al uso de dicha plataforma, sino que se extendió a otro tipo de redes como Skype y Messenger.

La idea era reconocer el proceso dentro del aula virtual, como cambiaban los roles de los maestros y los estudiantes dentro de ella y comprender como el uso de las nuevas tecnologías se convierte en una valiosa herramienta que facilita el trabajo colaborativo, entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Modelos pedagógicos, trabajo colaborativo e interacción en programas virtuales de pregrado en Colombia: Un camino por recorrer.

Clelia Pineda Báez, Cristina Hennig, Yasbley Segovia

La educación a distancia virtual vinculada a las tecnologías de la información y la comunicación TIC, se configura como un nuevo paradigma en la evolución de la educación, que ha penetrado los niveles de formación profesional, técnica y tecnológica. Por tal motivo el artículo tiene el propósito de conocer los puntos de vista de los estudiantes y profesores sobre el desarrollo de ésta modalidad que ha cobrado importancia en el país.

Para los estudiantes encuestados el significado del trabajo colaborativo está vinculado a la formación de grupos de trabajo, en los que cada miembro del grupo busca información y la divulga en el grupo, sin que realmente se desarrollen habilidades colaborativas.

Redes de maestros y maestras investigadoras: reflexividad, política y condiciones de posibilidad.

Carlos Miñana Blasco

El artículo se basa en el nacimiento de las redes de maestros investigadores en Colombia. Se hace un recorrido histórico sobre el surgimiento de las redes, y las necesidades y circunstancias que rodearon esta iniciativa, así como el papel que han jugado en su desarrollo entidades como FECODE, COLCIENCIAS y el IDEP entre otras, y como ha avanzado el proceso.

Se cuestiona el concepto y delimitación del concepto de red, y lo que éstas han influenciado la investigación pedagógica y la conformación de las comunidades académicas. La propuesta que hace al final de la investigación es la de seguir avanzando en el proceso de construcción de redes, que se ausente de las políticas del Estado y que pueda avanzar con o sin él, huyendo de las prácticas burocráticas y sobrepasando los obstáculos que se presentan para su afianzamiento.

Aprendizaje colaborativo/Cooperativo.

Claudia María Zea, María del Rosario Atuesta, Miguel Ángel Gonzales, Jorge Ignacio Montoya, Irma Urrego

EAFIT

La investigación está basada en la influencia que tiene el aprendizaje y trabajo colaborativo y cómo estos se puede aplicar a la práctica pedagógica. Genera un panorama de los conceptos, teorías y beneficios que tiene el aprendizaje colaborativo; así como el proceso por el que debe pasar una comunidad educativa, las actividades que deben ser propuestas y las metas que deben cumplirse para culminar el proceso con éxito.

Se aborda el rol del docente dentro del aula y como éste debe ampliar su visión pedagógica para ser un garante del aprendizaje colaborativo, y plantea la importancia del uso de nuevas tecnologías para afianzar su establecimiento. El documento es muy interesante porque plantea la construcción de una comunidad a través del aprendizaje colaborativo, y los cambios que deben tener los roles preestablecidos del estudiante y del maestro, para lograr

el éxito del proceso. También a manera de conclusión presenta no solo los aspectos positivos en ella, sino las dificultades que se presentan.

Estado del arte de las comunidades académicas de la investigación educativa y pedagógica en Colombia. La educación superior.

Ricardo Lucio, María Mercedes Duque

El artículo establece el estado del arte de las comunidades académicas de investigación pedagógica en el país. Recalca entonces la importancia de tener ese estado del arte actualizado, ya que por no tener claro el número y las características de las investigaciones en el tema, se puede caer en la repetición continua en las mismas. Se especifica que las instituciones aunque realizan esfuerzos, no general el control real sobre los desarrollos y esto no genera ni enriquece el debate, así como no permite la correcta cualificación, evaluación o verificación de las investigaciones realizadas.

La investigación no solo establece el Estado del arte, sino que evidencia conclusiones, quizá la más importante de ellas, es que no se consigue que la comunidad académica en Colombia se comprometa realmente con las dificultades y metas que debe tener la educación superior en Colombia. Las exigencias que se hacen son pequeñas, y la mayoría de investigadores se limitan a cumplir mínimamente con ellas. Se necesita mayor compromiso del Estado, de las instituciones que regulan la educación y de los investigadores, que no han logrado pasar de un nivel de subsistencia, para convertirlo en uno en el que la investigación educativa, sea el mayor síntoma de calidad.

SIMAS Y COOL MODES como espacio virtual para el desarrollo de competencias básicas.

Grupo de Investigación TEMA y REMA

Universidad de Cundinamarca.

El artículo se trata del proyecto SIMAS y COOLMODES, un espacio virtual de aprendizaje con la idea de hacer una experiencia de una comunidad de aprendizaje pero que estuviera mediada por medios electrónicos y tecnológicos.

El grupo de investigación TEMA y REMA de la Universidad de Cundinamarca, pretendía con el proyecto mejorar el trabajo colaborativo y que los estudiantes que se vinculen al proyecto crezcan en autonomía y que el grupo que participa en general mejore su capacidad de trabajo, características y beneficios propios de las comunidades de aprendizaje.

La Educación Inclusiva: reflexiones y experiencias para la mejora escolar Asociación Universitaria de Formación del Profesorado

El objetivo del trabajo fue articular el esfuerzo de profesores, estudiantes, padres de familia y otros miembros de la comunidad alrededor de actividades de mejoramiento de la calidad educativa en una institución educativa colombiana, situada en un entorno social y cultural que dificulta la prestación del servicio educativo. Teóricamente se asumió el concepto de “comunidades de aprendizaje” entendidas como proyectos de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, basados en el aprendizaje dialógico, con la finalidad de vincular a toda la comunidad al proceso educativo en espacios concretos, incluyendo el aula de clases. Metodológicamente se procedió a través de la investigación acción siguiendo las siete fases metodológicas para la transformación de centros educativos a “comunidades de aprendizaje-CA, a saber: sensibilización, toma de decisiones, sueño, análisis contextual y selección de prioridades, planificación de aspectos a transformar, formación de familiares y grupos interactivos. Los resultados muestran que las estrategias utilizadas permitieron identificar las principales necesidades en la institución, propiciar un proceso participativo de la comunidad educativa, y fortalecer la relación entre el saber cultural de toda la comunidad y el saber académico.

Comunidades de aprendizaje mediadas por redes informáticas

Maldonado-Granados, Luis Facundo, Uribe-Otálora, Víctor Armando, Lizcano-Dallos, Adriana Rocío, Sequeda-Tarazona Juan Bautista, Pineda-Ballesteros, Eliécer

Este artículo describe los resultados de la investigación titulada “Simas y Coolmodes en el desarrollo de competencias básicas: Una experiencia de formación de comunidad de aprendizaje mediada tecnológicamente”, desarrollada en el Colegio INEM de la ciudad de Bucaramanga (Colombia), y en la que también participaron dos colegios de Cundinamarca. El desarrollo implicó la conformación de tres comunidades de aprendizaje, que incluían: investigadores (interactuaron dos grupos consolidados y tres grupos en proceso de consolidación), docentes (se involucraron docentes en cuatro asignaturas diferentes en los tres colegios) y estudiantes. Estas comunidades interactuaron mediante la formulación de actividades de aprendizaje mediado por tecnologías, entre las cuales se encontraba un software de representación de conocimiento utilizando ontologías (Simas), un software para la representación gráfica y solución colaborativa de problemas (Coolmodes) y una plataforma web para fomentar la construcción de la comunidad (portal Colombia aprende). Se hace una descripción del proceso de construcción de la comunidad y un análisis de los productos obtenidos en las cuatro asignaturas con el uso de los diferentes ambientes informáticos. Se identifican como factores determinantes en la conformación de la comunidad: la calidad de la plataforma tecnológica, las habilidades en el manejo de tecnologías y su uso preponderante en actividades de entretenimiento, y la actitud y cultura de los actores hacia el trabajo colaborativo.

1.2.3. Investigaciones y experiencias locales

En este contexto es en donde menos se encuentran organizadas y sistematizadas las experiencias de trabajo en comunidad aunque se han identificado por lo menos 10 redes de maestros activas, sin embargo, podría decirse inicialmente qué, es necesario recoger los alcances obtenidos en ellas.

Tabla 4. Investigaciones y experiencias locales

INVESTIGACIÓN –EXPERIENCIA	INSTITUCIÓN /PAIS
La creación de comunidades de aprendizaje mutuo como factor de desarrollo de capital social- Clara Inés Molina de Barbosa	Universidad San Buenaventura
Formación didáctica de profesores de inglés a través de comunidades de aprendizaje. Yenifer Carolina Acosta Murillo Diana Marcela Poveda Caicedo	Colegio Maria Mercedes Carranza Colegio Saludcoop
La implementación de actividades auténticas y la construcción de comunidades de aprendizaje en la educación integral. José Villalobos	Universidad de Los andes
Fundamentación conceptual del trabajo en red como estrategia de cualificación de maestros y maestras.	IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá y Fundación Universitaria Cafam.
Comunidades de aprendizaje: una propuesta de organización escolar basados en el aprendizaje dialógico/Martha Cecilia Cadena Chala.	Universidad Cooperativa de Colombia
Las comunidades de práctica y el trabajo colaborativo desde los AVA. Alternativa para la construcción del pensamiento social/ María Rubí Mayorga Viana.	Universidad Distrital
Red de docentes de inglés: ¿una posibilidad para la continuidad de grupos de estudio?/ Nathaly Aldana Prieto y	Universidad Nacional de Colombia

INVESTIGACIÓN –EXPERIENCIA	INSTITUCIÓN /PAIS
Melba Libia Cárdenas	
Educación crítica y comunidades de aprendizaje/ Andrés Arguello Parra y Ubeymar Mondragón Viviescas.	Universidad Santo Tomás
Comunicación y participación en una red virtual de docentes en el área de matemáticas/ Ruth Molina Vásquez y Martha Bonilla Estévez.	Universidad Distrital Francisco José de Caldas
¿Cuál es el rumbo de la investigación y la innovación de docentes en Bogotá?/Fabio Jurado Valencia.	IDEP
Construcción de una red de aprendizaje	Universidad Central

Fundamentación conceptual del trabajo en red como estrategia de cualificación de maestros y maestras.

IDEP - Alcaldía Mayor de Bogotá - Fundación Universitaria Cafam

Como parte de las políticas y lineamientos que tiene el IDEP para cualificación de los maestros de Bogotá, se crea el proyecto IDEP RED, que analiza el trabajo realizado en redes de maestros de la capital colombiana. El documento es el inicio de dicho proyecto, y se convierte en la guía con la que se pretende generar la construcción de más redes, redundando esto en la calidad educativa de Bogotá.

Primero el proyecto, analiza los motivos que tienen los maestros para adherirse a los diferentes colectivos que los agrupan, y como los maestros buscan en estos colectivos un espacio de discusión en los que se hable sobre las políticas educativas y que sean para mejorar las condiciones laborales de los docentes y la mejora de las comunidades en donde trabajen. Luego se analizan las redes que se destacan en el tema y se establece la importancia que tienen las mismas. Tiene todo tipo de definiciones, tipos, beneficios y metodología implementada por las redes y para finalizar plantea la estructura, objetivos y

diseño que debe tener una red para organizarse. Como conclusión da a conocer la relación entre redes y cualificación docente.

Comunidades de aprendizaje: una propuesta de organización escolar basados en el aprendizaje dialógico.

Martha Cecilia Cadena Chala

El objetivo central del documento es identificar las características de las comunidades de aprendizaje como una nueva idea de organización escolar que sea una oportunidad de bajar los niveles de deserción así como el fracaso y los bajos rendimientos, sobre todo en poblaciones en situaciones de vulnerabilidad. La idea es motivar a los maestros y directivos docentes a que implanten la idea en sus instituciones educativas.

Para el desarrollo de la investigación, el trabajo presenta las causas del fracaso escolar; también deja el concepto de comunidad de aprendizaje, así como las teorías que giran en torno a ellas y el concepto de aprendizaje dialógico y como se puede poner en marcha. La idea del proyecto es implementar las comunidades de aprendizaje como una respuesta a las necesidades actuales de la educación, y que represente una mejora en la calidad educativa.

Las comunidades de práctica y el trabajo colaborativo desde los AVA. Alternativa para la construcción del pensamiento social.

María Rubí Mayorga Viana

Los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) son espacios en donde se crean las condiciones para que las personas obtengan conocimientos, a través de experiencias que generan procesos de análisis y reflexión. Son virtuales en el sentido que no se llevan a cabo en un lugar predeterminado y que tiene el elemento distancia, es decir no tiene presencialidad física.

La conclusión a la que llega el investigador es que los AVA son una oportunidad para las personas que no pueden por una u otra razón aplicar para programas presenciales, o para las que si pueden es una opción de aprendizaje. Sin embargo, este tipo de comunidades requieren de una pedagogía con cambios, nuevos paradigmas y avance social.

Red de docentes de inglés: ¿una posibilidad para la continuidad de grupos de estudio?

Nathaly Aldana Prieto, Melba Libia Cárdenas

El objetivo del trabajo realizado por cinco profesoras de inglés de varios colegios de Bogotá, es relacionar cuáles son los factores que están relacionados con el proceso de grupos de estudio entre profesores, ya que estos son el origen de las redes de colaboración entre maestros. Cuando se identifican los factores negativos, también se identifican los factores positivos, que permite que al ser implementados en otras instituciones educativas se favorezca la labor.

Para poder desarrollar la investigación establece unos referentes teóricos que fueron discutidos entre los grupos de estudio conformados para realizar una investigación acción. La forma de realizar la investigación fue el uso de entrevistas y cuestionarios como el uso de relatorías de lo que sucedía al interior de cada grupo. Al identificar esos factores, los maestros involucrados trataron de llevar sus conocimientos para multiplicar las redes y grupos de trabajo en el área.

Educación crítica y comunidades de aprendizaje.

Andrés Arguello Parra, Ubeymar Mondragón Viviescas

El libro es el resultado de una investigación pedagógica en una institución de educación básica y media llamada Colegio Jordán de Sajonia en Bogotá. Los investigadores hacían parte de las directivas de la comunidad educativa, idearon cambiar el Proyecto Educativo

Institucional (PEI), basado en ideas de Jean Piaget para hacer un cambio a uno que tuviera como referente el enfoque de las comunidades de aprendizaje y de Santo Tomás de Aquino.

La propuesta llevó a un cambio en la comunidad educativa. El trabajo se revela como uno de los pocos realizados por medio de la metodología de la fenomenografía un enfoque de investigación destinado a responder ciertas preguntas sobre el aprendizaje y el pensamiento, desconocidas en las comunidades académicas del país.

Comunicación y participación en una red virtual de docentes en el área de matemáticas.

Ruth Molina Vásquez, Martha Bonilla Estévez

El artículo es la narrativa de una investigación llamada: “Red Virtual de Aprendizaje del Área de Matemáticas como Estrategia de Formación e Investigación de Docentes”, un proyecto que fue patrocinado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, COLCIENCIAS y el Ministerio de Educación Nacional.

Dentro del desarrollo de la investigación se utilizaron unas categorías que facilitarían el análisis: procesos colaborativos, estilos comunicativos y participación, uso de herramientas comunicativas y colaborativas, todo dentro del entorno virtual de la red. Todas las categorías evidenciaron como los participantes adquirieron nuevos conocimientos en lo relacionado con la tecnología y con la interacción con el espacio virtual, y como la conformación de una red favorece a los docentes y demás miembros de la comunidad. Es importante destacar que aunque la investigación sea del área de matemáticas, los elementos de análisis relevantes en el proceso, fueron los procesos de comunicación y participación de los integrantes de la red. Esto evidencia características importantes de la conformación de una comunidad de aprendizaje a través de medios virtuales, y el papel que juegan los integrantes de la comunidad en su desarrollo.

¿Cuál es el rumbo de la investigación y la innovación de docentes en Bogotá?

Fabio Jurado Valencia

El artículo nace del proceso de la VI convocatoria del Premio a la Investigación e Innovación Educativa, convocado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP y la Secretaría de Educación Distrital SED en el año 2012. Cuenta las diferentes experiencias de los maestros que postularon sus trabajos durante ese año.

De los trabajos presentados en 2012 después de identificar sus rasgos más representativos, se clasificaron en tres categorías: Gestión institucional y factores asociados, Intención hacia la transversalidad y Áreas del currículo. Para cada categoría se identificaron las experiencias que tuvieran que ver con innovación e investigación. La conclusión más importante es que la forma en la que se puede transformar la escuela, está íntimamente ligada a la disposición de cambio e innovación de su principal fundamento que son los docentes.

La creación de comunidades de aprendizaje mutuo como factor de desarrollo de capital social.

Clara Inés Molina de Barbosa

La experiencia que se relata en el artículo, se desarrolla en los cerros orientales de San Cristóbal Norte en Bogotá. La idea principal es que proyectos como éste, le ayuden a los grupos de investigación de universidades como el San Buenaventura, para que a través de éste se apoyen a comunidades que se ven afectadas por problemas de índole social como el desempleo, la violencia y situaciones de pobreza extrema. Una comunidad que vive éste tipo de problemática, difícilmente puede avanzar hacia el desarrollo de la misma.

El proyecto plantea la creación de comunidades de aprendizaje para que por medio de ellas, se logre demostrar los integrantes de la comunidad que se pueden fortalecer las relaciones de confianza, cooperación y desarrollo mutuo. Para el desarrollo del proyecto es vital la colaboración de los integrantes de la comunidad, y la vinculación que estos tengan con el

mismo, y el deseo que tengan de contribuir en la comunidad de aprendizaje y de echar a andar el capital social de la comunidad.

Formación didáctica de profesores de inglés a través de comunidades de aprendizaje.
Yenifer Carolina Acosta Murillo, Diana Marcela Poveda Caicedo

La investigación se desarrolla con los docentes de inglés de los colegios María Mercedes Carranza I.E.D. y Saludcoop Norte I.E.D. de primaria y secundaria. La idea del proyecto es analizar la formación que tienen los docentes y lo que dicha formación implica en las prácticas docentes, y si estas experiencias se comparten con otros maestros. La importancia de la comunidad de aprendizaje entonces es que se convierte en una opción, que empieza a reemplazar los espacios de discusión o de socialización de las experiencias de los maestros.

No es usual en Colombia que se incentive éste tipo de espacios porque muchas experiencias valiosas, proyectos o investigaciones se quedan en el anonimato por la falta de ellos, porque no se acostumbra buscar la socialización de las ideas, y se pierde una gran oportunidad de enriquecer a toda la comunidad educativa con las experiencias, mucho más en un campo como el de una lengua extranjera. La enseñanza de inglés permite o incentiva el uso de tecnología y de medios de comunicación, para enriquecer el proceso y además permite compartir las experiencias dentro del mismo.

La implementación de actividades auténticas y la construcción de comunidades de aprendizaje en la educación integral.

José Villalobos

Esta es una investigación analítica que pretende establecer el papel de las experiencias auténticas en la educación integral, y como parte de ellas en las comunidades de aprendizaje. Dice puntualmente que: “El propósito de la enseñanza y de la educación en

general es que los estudiantes sugieran y resuelvan problemas”. De la resolución de problemas reales en las comunidades de aprendizaje se desprende la fortaleza de la educación integral.

La creación de las comunidades de aprendizaje sirve para rediseñar nuevos currículos, que integran de manera más efectiva a los docentes y estudiantes que generan ambientes más cooperativos. Dentro de las comunidades de aprendizaje se reconoce el hecho de que los estudiantes aprenden entre ellos y del docente, se convierte en una relación recíproca de aprendizaje que proyecta mejores resultados para la comunidad en general.

Construcción de una red de aprendizaje

Serrano Iglesias Edel, Maldonado Granados, Luis Facundo

Este documento analiza el proceso de construcción de la red de aprendizaje generada por el proyecto “Simas y Coolmodes en el desarrollo de competencias básicas”, desde los referentes teóricos proporcionados por la teoría de grafos y la teoría de las redes complejas, aplicados a redes de conocimiento. Se pretende identificar la estructura y la dinámica de la red y las conexiones preferenciales ocurridas. Así mismo, describir el efecto que en la complejidad de la red tienen estrategias adoptadas por el grupo para mejorar la conectividad entre los participantes.

El proyecto tiene como objetivo central, la conformación de una comunidad de aprendizaje que trabaja de manera conjunta en el desarrollo de competencias básicas en cuatro áreas de conocimiento, a saber: vida ciudadana, español, física y matemáticas, mediante la intervención en las prácticas educativas de tres instituciones de educación secundaria ubicadas en ciudades diferentes.

1.3. Tendencias, encuentros y líneas generales de trabajo

Se presentan entonces las principales tendencias y hallazgos dados en los trabajos seleccionados y referenciados en el apartado anterior en relación con cada una de las categorías de análisis propuestas. Inicialmente, se realiza una presentación del uso de

diversos conceptos para nominar el trabajo en comunidad o red y las implicaciones pedagógicas y de funcionamiento de las mismas.

1.3.1. Hallazgos en relación con la diferenciación y uso de los conceptos

En las investigaciones y experiencias analizadas con relación a este aspecto se observan varios niveles de reflexión que representan estrategias metodológicas y relaciones diversas con el saber y la práctica pedagógica.

Tabla 5. Formulación 1

COMUNIDAD DE APRENDIZAJE	REDES DE APRENDIZAJE
Proyecto educativo y cultural propio Esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario Basado en un diagnóstico Centrado en el aprendizaje objeto	Uso de las tic Redes sociales

Tabla 6. Formulación 2

COMUNIDAD EDUCATIVA	REDES EDUCATIVAS
Grupo asociado a una institución educativa Intereses institucionales Asociadas a la política Comparten un mismo territorio	Estructuras intencionales, con intereses comunes Pueden estar constituidas por miembros de diversas comunidades o por colectivos que no comparten necesariamente un mismo territorio

Tabla 7. Formulación 3

COMUNIDAD DE SABER	COMUNIDAD DE PRÁCTICA
Grupo con intereses comunes asociados a	Grupo basado en la práctica pedagógica y

aprendizajes disciplinares y comprensiones nuevas de conceptos, modelos y métodos. Se reconocen como comunidades de saber aquellas donde se reúnen conceptos.	en el ejercicio pragmático de la docencia. Implica trabajo colaborativo, acciones conjuntas, relación teoría-práctica. Centrado en la práctica
---	--

En este sentido se encuentran seis conceptos asociados con el tema de comunidades de saber y práctica pedagógica. Depende de esta nominación la caracterización de cada una, los actores y lo interés particulares. Aquellas asociadas al descriptor “saber” hacen referencia explícitamente a la construcción de conocimiento pedagógico y de saber disciplinar. Por su parte las asociadas con la palabra “práctica” tienen relación directa con las acciones, involucran a estudiantes o a comunidad docente y propenden por la transformación de la labor del maestro.

1.3.2. Hallazgos generales por contextos

Se presentan de manera general, los hallazgos relacionados con los contextos de indagación los cuales se detallaran posteriormente en el análisis por categoría, pero corresponden a interesantes temas de reflexión sobre los énfasis en cada uno de ellos para abordar temas cercanos a las comunidades de saber y práctica pedagógica.

1.3.2.1. Internacional

- Propuestas de comunicación y dialogo inter-comunidades.
- España como país en Iberoamérica con más número de investigaciones en el área de las comunidades y el trabajo colaborativo
- Primacía de desarrollos centrados en mejoramiento de la calidad de la educación Superior
- Interés por analizar el impacto social de las comunidades y sus implicaciones en el campo de lo político.

1.3.2.2. Nacional

- Prioritariamente se centran en mediación tecnológica

- Enfocadas principalmente al mejoramiento de la calidad de la educación Superior
- Investigaciones de carácter documental sobre el estado de las redes en el país.

1.3.2.3. Local

- Intención de ampliación de los actores para incluir a la comunidad educativa
- Centrada principalmente en educación básica y media o en grupos de maestros de instituciones educativas que atienden estos niveles de escolaridad.

1.3.3. Hallazgos por categoría

Ahora bien, se presentan las características tanto de las comunidades como de las redes en el ámbito educativo a partir de las categorías a priori establecidas para el análisis, desde allí se hacen evidentes los principales hallazgos producto de la revisión documental.

1.3.3.1. Categoría 1: Implicaciones pedagógicas

Con relación a esta categoría se establecieron 8 implicaciones pedagógicas fundamentales que son recurrentes tanto en las investigaciones como en las experiencias analizadas. Cada una será presentada particularmente, haciendo énfasis en cómo se convierten en aspectos fundamentales a la hora de constituir comunidades de saber y práctica pedagógica.

- a. Trabajo colaborativo:** El 90% aproximadamente de los trabajos seleccionados nombran o incluyen de manera implícita el trabajo o el aprendizaje colaborativo como elemento fundamental de todas las comunidades o redes. Como se ampliará más adelante en la categoría de actores, se presentan distribuciones en los roles para conseguir aprendizajes producto del ejercicio de trabajo
- b. Planeación conjunta de metas, objetivos y aprendizajes:** No existen comunidades de saber o práctica sin metas comunes, intereses y objetivos a alcanzar. En la mayoría de las ocasiones se presenta inicialmente una situación problemática, en relación con la población, con un saber que es necesario construir, la evaluación de un proceso o la indagación por la transformación de la práctica pedagógica.

- c. Participación real y compromiso:** Existen en este aspecto dos cosas a tener en cuenta a partir de los dos tipos de relaciones fundamentales evidenciadas entre los actores. La primera 1) entre maestro y estudiantes se despliega un ejercicio en el que los estudiantes participan activa, ente en la implementación de un saber que el maestro a preparado haciendo uso de características del trabajo colaborativo. En el segundo caso, 2) correspondiente a agrupaciones de maestros sobre todo en educación superior se establece participación activa de todos los miembros y se establece en todas las experiencias e investigaciones la importancia del compromiso de los actores para lograr los objetivos propuestos.
- d. Fortalecimiento conceptual y técnico:** Todos los trabajos analizados tienen como objetivo realizar un fortalecimiento conceptual o procedimental (asociado a la calidad) en comunidades particulares delimitadas para enriquecer una práctica educativa, un programa académico o construir nuevo saber pedagógico.
- e. Diversidad y construcción de acuerdos:** Aunque los grupos conformados en las comunidades se reconocen por pertenecer a espacios académicos delimitados, en las experiencias e investigaciones se valora la diferencia de los miembros y el potencial que tiene la diversidad de pensamiento y acción. Por ello las comunidades no pueden estar constituidas por miembros con exactamente la misma manera de asumir el objeto de estudio, dado que no tendría sentido entonces la construcción colaborativa. En ese sentido, si hay un interés común a todos, pero cada miembro puede enriquecer desde su interés particular lo aprendido, poniendo énfasis en sus experticias y necesidades de conocimiento.
- f. Escuela interconectada:** En los trabajos que hablan sobre redes se establece la necesidad de vivir en una escuela interconectada con otras comunidades que no necesariamente comparten el espacio geográfico pero si intereses comunes. En ese sentido se establecen por ejemplo en Bogotá una serie de redes de maestros que involucran varias comunidades de aprendizaje.

- g. Sistematización e investigación:** Las comunidades están asociadas directamente con ejercicios investigativos o sistematización de experiencias pedagógicas. Sin embargo, en el apartado de tensiones se hará visible cómo este es un aspecto a fortalecer dentro del trabajo en comunidad por lo menos en el ámbito local.
- h. Producción de saber pedagógico:** Las investigaciones y experiencias analizadas comparten el interés por resolver problemas o inquietudes de los participantes, todas presentan conclusiones en las que se sustentan los aportes a la comprensión y enriquecimiento de los interés iniciales, en ese sentido son constructoras de saber tanto disciplinar como potenciadora de la transformación de la práctica.

1.3.3.2. Categoría 2: Actores y relaciones

Dentro de los aspectos destacados en las investigaciones y las experiencias presentadas se encuentra que los actores fundamentales se resumen principalmente en el binomio docente-estudiante dándosele al primero el carácter de organizador, mediador y responsable del análisis de la información obtenida. Al respecto se encuentran aspectos importantes como:

- Desmitificación del profesor como única con voz en el aula: Todas las investigaciones van a tener relación con el reconocimiento de la posibilidad de participación genuina de los estudiantes, sobre todo priorizan el trabajo colaborativo y la interacción mediada por el lenguaje, ya sea en medios electrónicos o presenciales.
- Prevalencia del carácter directivo del docente sobre el grupo de estudiantes: En los trabajos en los que se evidencia participación de estos dos actores, el docente tiene la dirección y liderazgo de las comunidades adicional a que es él quien determina los contenidos que deben aprenderse y los tiempos y mecanismo de interacción. En ese sentido podemos hablar de estudiantes participantes, que proponen, pero que no necesariamente deciden.
- Construcción colaborativa como trabajo cooperativo para hacer tareas académicas asociadas a aprendizaje: en este sentido, las investigaciones asociadas al descriptor

de trabajo colaborativo hacen énfasis en un aprendizaje a adquirir y en cómo este puede ser enriquecido por el colectivo que conforma la comunidad.

Aquellos trabajos que no responden a dicha concepción de comunidad asociada a la bina (docente-estudiante), se presentan principalmente en la educación Superior y en ellas se hace evidente la responsabilidad política de este tipo de trabajo, a partir de la identificación de unas implicaciones sociales en el medio, en relación con los intereses de quienes participan en las mismas. Hay también, una prevalencia importante en el ámbito internacional en relación a comunidades de práctica y trabajo colaborativo en educación Superior, tanto para la formación de maestros como para la interacción entre estudiantes. En este sentido, algunas líneas de convergencia en relación con este tema son:

- Comunidades como oportunidad de trabajar colaborativamente para mejorar la calidad de la educación Superior.
- Interacción entre docentes/ interacción entre estudiantes para mejorar la calidad del aprendizaje.

1.3.3.3. Categoría 3: Herramientas y sostenibilidad

Para esta categoría se definieron dos líneas generales. La primera corresponde a la mediación evidentemente necesaria en una comunidad de práctica y saber pedagógico, principalmente la más reiterativa en los estudios analizados que tiene que ver con la mediación tecnológica. La segunda hace énfasis en la gestión de las comunidades, en la manera cómo funcionan, como se gestionan y el tiempo y espacio que ocupan en el ámbito académico.

a. Mediación en las comunidades de saber y práctica pedagógica

En la mayoría de los trabajos analizados que corresponden a los descriptores asociados al trabajo colaborativo se presentan los recursos tecnológicos como principales herramientas de dialogo, interacción y construcción colectiva. En este sentido se reconoce como los espacios de encuentro presencial van teniendo una menor relevancia y van siendo

sustituídos por herramientas cada vez más avanzadas, con más posibilidades de interacción y con capacidad para compartir un número mayor de información importante para los miembros de la comunidad.

En este sentido lo colaborativo va a aparecer relacionado con las TIC en tres objetivos principales que son:

- El aprendizaje colaborativo mediado y la construcción de conocimiento
- Las herramientas tecnológicas
- El papel del profesor (los roles dentro del recurso virtual)

En el trabajo **“el rol del profesor en el aprendizaje colaborativo mediado por ordenador** se afirma que Las metodologías de aprendizaje colaborativo implican un cambio importante en la actuación del profesorado y en la gestión de la docencia presencial y virtual. Y proponen una serie de características que van a ser compartidas en la mayoría de los trabajos analizados relacionadas con que las tareas en que la colaboración tenga sentido para los participantes, la necesidad de facilitar el proceso y combinar de forma adecuada la interacción en el espacio virtual con las actividades presenciales.

Posteriormente afirma en relación a los roles qué “en este tipo de prácticas, el profesor pierde parte de su protagonismo para convertirse en un facilitador del proceso de aprendizaje colaborativo mientras que los alumnos se transforman en agentes activos, construyendo y compartiendo el conocimiento.”(2009}. Dicha afirmación pone de manifiesto la necesidad de descentramiento que implica constituir o pertenecer a una comunidad de saber o de práctica pedagógica, sin embargo pone de manifiesto la necesidad de un “organizador” que tendrá un papel de liderazgo sobre las acciones y la totalidad de los trabajos ese rol es asumido por el profesor o por el investigador.

Adicional a ello, se encuentra que en los trabajos, el concepto de formación ha tenido que ser revisado, incluyendo la modalidad de clase magistral, que, a todas luces, es insuficiente para abarcar la dimensión de los nuevos objetos educativos. Es en este contexto en el que se está incorporando la tecnología web, ya no sólo porque proporciona el espacio donde alojar la información, sino porque fomenta la interacción, la creatividad individual y grupal, la investigación sin límites. Así pues, es un auténtico vehículo para construir el conocimiento compartido.

Podemos decir además que una vez analizados dichos documentos se presentan como tendencias tres tipos de intervenciones de las tecnologías en el aula, así:

- Las tics como herramientas para el fortalecimiento de los aprendizajes disciplinares adquiridos en el aula o como recursos educativos para la transmisión de dichos aprendizajes.
- La escuela como una entidad de mediación entre las culturas mediáticas y la cultura escolar a través del estudio sistemático de los códigos culturales mediáticos en el espacio formal del currículo.
- Las instituciones aparecen como espacios de dialogo con lo global, propiciando la reconstrucción de vínculos comunitarios entre los sujetos y la estructuración de un pensamiento con visos de universalidad través del uso de las nuevas tecnologías.

Las instituciones se sirven de las nuevas tecnologías para la transmisión y didactización del conocimiento. En ese sentido, las nuevas tecnologías se convierten en mediaciones pedagógicas, que entran al territorio escolar como posibilitadoras de nuevas herramientas para la dinamización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, algunas experiencias trascienden esa mediación tecnológica, para transversalizar las nuevas tecnologías en el territorio escolar, de manera que se posibilita el diálogo en las comunidades acerca de ellas y su uso para acceder a la cultura y a la información.

En este sentido podrían definirse también dos niveles de uso de la tecnologías en educación: un primer nivel se da cuando se utiliza la tecnología como herramienta física para las sesiones de clase, como es el caso del uso de recursos audiovisuales como el video beam, el televisor, el DVD o reproductor de imágenes, o el uso del computador. Un segundo nivel tiene que ver con una forma distinta de usar los recursos tecnológicos. Esto se percibe en muchos de los proyectos cuando se incorpora al trabajo del mismo el uso de las redes sociales virtuales, cuando se crean páginas web o blogs para mejorar la comunicación mediática entre docentes, estudiantes y padres de familia, o para el reconocimiento de la práctica por parte de los padres.

b. Funcionamiento autónomo, organización y sostenibilidad

Las comunidades relacionadas en los documentos analizados corresponden principalmente a proyectos con tiempos estimados de ejecución en relación con el investigador o quien organiza la experiencia, en tanto responde a objetivos a corto plazo y no se evidencian en sí mismas como objetivo de trabajo. Es decir, prevalece su uso como instrumento para objetivos concretos, pero no su propio valor como potenciadoras de aprendizaje grupal. La intención de quienes realizan las investigaciones se centra sobre todo en la posibilidad de aprender un conocimiento X o de dominar la herramienta Y, pero los objetivos asociados a el análisis sobre la comunidad en sí misma, como un ejercicio meta- analítico no es un objeto de estudio ampliamente estudiado.

1.4. Tensiones

Para presentar lo encontrado se definieron cuatro campos integradores de los hallazgos a la luz de las categorías propuestas y para este apartado se hará uso de material seleccionado de las investigaciones de manera que puedan ejemplificar lo analizado:

1.4.1. Trabajo conjunto ¿suma de individualidades o construcción colectiva?

1.4.2. Nuevas tecnologías como mediadoras del trabajo en comunidad

1.4.3. Responsabilidad política de las comunidades de saber y práctica pedagógica.

1.4.4. Funcionamiento autónomo, organización y sostenibilidad

1.4.1. Trabajo conjunto ¿suma de individualidades o construcción colectiva?

Se considera un campo de tensión este asunto teniendo en cuenta que se hace énfasis en todos los documentos analizados en el trabajo colaborativo como ejercicio de rompimiento de las relaciones de poner (el sabio, el profesor, el estudiante) sin embargo en las que corresponden a la relación docente-estudiante siempre el docente es el que dirige las actividades. Así que podríamos hablar aquí de una ambivalencia. En este sentido podemos clasificar la participación de los estudiantes en tres niveles fundamentales: 1) receptores de información de manera conjunta, 2) participantes en la interacción sobre contenidos dados

y 3) proponentes horizontales dentro de la comunidad. En este caso, y para los trabajos referenciados, los estudiantes se encuentran principalmente en el segundo nivel de esta clasificación.

En este sentido, la tensión sugerida hace énfasis en un aspecto fundamental asociado a las comunidades de saber y práctica pedagógica y tiene que ver con la participación. Hay una tensión que se hace evidente frente a los procesos de liderazgo en dichos espacios, en la pregunta por quien propone lo que allí se hace y hasta donde todos los participantes pueden hacer aportes a la formulación y no solo hacer parte de la implementación. Adicional a ello, dicha tensión sugiere preguntarnos si el trabajo en comunidad es solo la suma de intereses del investigador, o de cada uno de los participantes, o si debe ser un espacio donde se construye conocimiento general para responder a un interés comunitario.

En el trabajo “**el rol del profesor en el aprendizaje colaborativo mediado por ordenador**” se afirma que el término aprendizaje colaborativo suele confundirse con el de aprendizaje cooperativo, cuya diferencia recae en la distribución del trabajo. En el aprendizaje cooperativo la dinámica consiste en la división de la tarea en partes independientes con lo que el producto final es la suma de individualidades. En el aprendizaje colaborativo, sin embargo, el conocimiento se construye de modo conjunto y coordinado con lo que el producto final es el resultado del esfuerzo de todos.” (2009)

1.4.2. Nuevas tecnologías como mediadoras del trabajo en comunidad

La principal tensión en este aspecto tiene que ver con el trabajo colaborativo mediado por TICS como un ejercicio de inclusión de las mismas con los mismos usos presenciales. EN este sentido se reconocen algunas investigaciones que aunque ingresan las nuevas tecnologías en el trabajo de aula, este no tiene ningún tipo de transformación ni en las intenciones ni en la mediación didáctica presente en un espacio de trabajo presencial.

La segunda tensión en esta línea tiene que ver con la dicotomía virtualidad- presencialidad siendo tan visible que dos de los trabajos analizados combinan las modalidades o específicamente se preguntan por el impacto de cada una de ellas en el aprendizaje y el logro de los objetivos propuestos. Dicha disyuntiva queda sin resolverse dado que no se

presentan conclusiones al respecto que permitan dar referencia sobre la preferencia de una de ellas o el impacto que significa la elección de las mismas.

1.4.3. Responsabilidad política de las comunidades de saber y práctica pedagógica.

En la investigación Sabelli, M. (2012) titulada “**las comunidades académicas y las redes de información en Ciencias Sociales en América Latina: la cooperación como estrategia de sobrevivencia y puente para el conocimiento en tiempos difíciles.**

Investigación Bibliotecológica, se revelan aspectos muy importantes dado que se reconoce como en los tiempos dictatoriales de Sur América, especialmente en Uruguay, las comunidades académicas jugaron un papel muy importante porque se convirtieron en el eje principal de la conservación y traspaso de información que luego y por su trascendencia histórica, se convirtieron en invaluable para la educación y la pedagogía en América Latina. En este marco sugiere una tensión interesante cuando afirma en sus conclusiones que:

“Muchas veces, y quizás demasiado, nos hemos centrado en la formación y aplicación de nuevas tecnologías de información y comunicación (de las nuevas tecnologías de información y comunicación de los años 80 a las TIC desde mediados de los 90), es preciso preguntarnos y discutir en base a los ¿para qué?, ¿por qué? y ¿cómo nos ven “los otros”? para cuestionarnos las mejores formas de relacionarnos con el usuario-creador y en definitiva, la mejor forma de crear puentes de mediación con los recursos de información y también puentes entre las viejas y nuevas generaciones de mediadores y usuarios-creadores especialistas en ciencias sociales”.

1.4.4. Funcionamiento autónomo, organización y sostenibilidad

En lo local, aunque se identifican redes de trayectoria académica y en las que se realiza trabajo en comunidad, dichos colectivos no tienen documentos académicos que den cuenta de dicho ejercicio o su sostenibilidad depende únicamente de la duración de un proyecto propuesto por uno o varios investigadores o bien en lo que dura la implementación de la experiencia pedagógica.

En el trabajo “**Análisis comparativo de tres modelos de aprendizaje: colaborativo virtual, colaborativo presencial y magistral**” se afirma que los estudiantes pertenecientes a los tres grupos de trabajo (presencial, magistral y virtual) generaron niveles de asimilación y comprensión de los temas de estudio en forma similar. Este hallazgo concuerda con los encontrados por Redding (2000), en los que estudios comparativos respecto al aprendizaje en los modelos educativos aun “no arrojan resultados de contenido educacional que puedan ser concluyentes; muchos no reportan una significativa diferenciación”.

1.5. Conclusiones y recomendaciones

Se presentan entonces las principales conclusiones fruto de la rigurosa revisión documental realizada en relación con las tres categorías propuestas y dando respuesta a lo solicitado en el producto asociado a la elucidación del estado actual de desarrollo en relación a las comunidades de saber y práctica pedagógica.

Inicialmente, es necesario decir que las comunidades académicas de saber y práctica pedagógica son reconocidas como oportunidades en aumento de construcción colaborativa, de investigación y de producción de saber desde diversos tipos (acción, teórico, de análisis). En este sentido, se hacen potenciales para la consolidación de equipos de discusión y reflexión pedagógica y ello redunda profundamente en la calidad educativa, en la formación de los maestros y en la transformación de la experiencia del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En esa misma línea, es necesario fortalecer el liderazgo de los maestros en las redes y promover la conformación de grupos de gestión que puedan dinamizar las comunidades, esto con el fin de aportar a la continuidad del trabajo, a la consolidación de metas y al cumplimiento de objetivos. Es importante estudiar, de qué manera se trabaja con los roles allí, como se sale de la dirección única del investigador para dar paso a real construcción colectiva y para garantizar que todos los miembros se sientan reconocidos y que el trabajo pueda aportarles también en su crecimiento personal.

Adicional a ello se reconocen las TIC como herramientas fundamentales para la mediación y la interacción dentro de comunidades de saber y práctica pedagógica y se impulsa su uso para compartir información pero sobre todo su potencialidad para la interacción pedagógica. En este sentido es importante mantenerse siempre consiente de los objetivos propuestos por la comunidad y determinar la implicación que tendrán las mismas dentro del proceso, de manera que sean herramientas de fortalecimiento de las comunidades, más que el fin mismo de su creación y sostenibilidad.

Como tercera conclusión se acepta que ha habido una prevalencia del uso de las comunidades en entornos de la educación superior y un interesante interés local por trabajar este tema en instituciones educativas de educación básica lo cual permite establecer un camino interesante en la ciudad para dar relevancia a las comunidades de saber y práctica pedagógica como potenciadoras del mejoramiento de la calidad en este nivel educativo, haciendo uso de los aprendizajes ya consolidados tanto en el ámbito nacional como en el internacional.

Ahora bien, dicho ejercicio de consolidación debe hacerse teniendo en cuenta la necesidad de clarificar y definir conceptos desde la teoría para así proponer acciones que les sean coincidentes. En los trabajos analizados, existen como se mostró, diversas maneras de nombrar las comunidades y estas hacen evidente una necesidad conceptual de delimitación de cada una de ellas, de manera que puedan constituirse como guías para posteriores ejercicios de implementación de las mismas y para el acompañamiento a su desarrollo en el territorio local.

Uno de los hallazgos más importantes, que se reconoció desde el comienzo de la búsqueda como un descriptor relevante es el del trabajo colaborativo como eje metodológico de las comunidades de saber y práctica pedagógica. Es así como, sus componentes, potencialidades y estrategias metodológicas e constituyen como la columna pedagógica de estas comunidades y exigen la configuración de nuevas maneras de organización, de nuevos espacios de diálogo y de mediaciones distintas que permitan el empoderamiento de los actores quienes puedan asumir paulatinamente la responsabilidad de regular, gestionar y construir conocimiento situado y conjunto a partir de ejercicios de interacción pedagógica.

En este sentido, se reconoce como potencial el involucramiento de todos los actores en la consolidación y construcción de planes de trabajo a corto mediano y largo plazo, dado que el análisis documental ha hecho evidente una de las dificultades fundamentales de este tipos de trabajo conjunto que tiene que ver con la permanencia en el tiempo, con la transformación y enriquecimiento de los interés para continuar en la interacción dado que en la mayoría de los casos estas comunidades se han constituido con la intención de responder a una problemática específica o a un interés particular de un investigador, que entones termina por darle fin al proceso una vez culmina esa única experiencia.

Por ello se recomienda también, acompañar los procesos de sistematización de las experiencias en red teniendo en cuenta que, en la verificación inicial y selección de documentos fue difícil encontrar estos documentos, dado que por lo menos en el entorno local aparecen constituidas las redes, estas no tienen publicaciones concretas sobre la experiencia de trabajo conjunto. En este sentido pueden identificarse sistematizaciones de la práctica pedagógica en el marco de las redes, pero no la experiencia misma de pertenecer a ellas.

Es también importante realizar reflexiones en las instituciones educativas de manera que ellas promuevan y conozcan el potencial de este tipo de trabajo y como enriquece tanto la práctica pedagógica como la formación académica de los maestros dados que en algunas de las revisiones realizadas se hace evidente un poco de tensión entre estos actores.

Es importante también fortalecer el empoderamiento de los miembros y roles para como ya hemos dicho, potenciar la permanencia de las comunidades y la consolidación de equipos que movilicen en el interior nuevos intereses comunes, temas y metodologías de interacción, agentamiento de reuniones presenciales o virtuales y apoyo al funcionamiento y posicionamiento académico de las mismas. Es así como sería fundamental un proceso de acompañamiento la sostenibilidad de las comunidades más allá de un único interés a corto plazo.

Una vez esto se haya constituido se pueden establecer relaciones con otras comunidades o redes de maestros, de manera que se den ejercicios extra-comunitarios, para favorecer la construcción de saber pedagógico y de transformación de la práctica. Adicional a ello es importante acompañar procesos de documentación, no solo de las experiencias que se dan

por parte de los miembros de la comunidad, sino documentar lo que sucede en la conformación de la misma, la gestión, los impactos y la manera como se establecen las metas, los roles y demás acciones correspondientes al funcionamiento de la red. Se sugiere finalmente, el uso de los dos tipos de interacción (presencial y virtual), teniendo en cuenta que aún se están construyendo, por lo menos en la ciudad, tránsitos de un tipo de interacción al otro y este exige tanto el dominio de ciertas habilidades tecnológicas, como la formación y el compromiso individual que requiere la participación de un colectivo de maestros y maestras.

2. Capítulo II: Fundamentación conceptual y ruta metodológica

Fundamentación conceptual y ruta metodológica para el diseño de la estrategia de cualificación, investigación e innovación docente: comunidades de saber y de práctica pedagógica.

2.1 Introducción al Capítulo

La conformación de comunidades de aprendizaje, saber y práctica pedagógica como estrategia de formación, actualización e interacción permanente de docentes en ejercicio, es un tema de especial relevancia y pertinencia dentro de la política educativa actual. Investigaciones realizadas en los ámbitos internacional y nacional han mostrado que una de las estrategias centrales para la formación permanente de docentes en ejercicio, es la conformación y consolidación de comunidades de aprendizaje y práctica, en las que los docentes comparten experiencias, construyen y consoliden saberes, metodologías y didácticas innovadoras. Así mismo con espacios en los que se generan planteamientos investigativos y reflexiones sobre la práctica pedagógica.

El análisis de los aspectos, variables y metodologías que subyacen a la conformación y consolidación de comunidades entre docentes, plantea muchas reflexiones, dada la complejidad del tema. Teniendo en cuenta la multiplicidad de variables que inciden en este

proceso, la conformación y sostenibilidad de este tipo de comunidades entre docentes no puede ser vista como un proceso unidireccional. En tal sentido, la propuesta de crear, consolidar y sostener comunidades de aprendizaje, saber y práctica pedagógica entre docentes en ejercicio, conlleva a la revisión de diversos presupuestos teóricos y metodológicos, así como de líneas de acción y rutas de trabajo.

Considerando que el presente proyecto, surge de la apuesta del Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP, por consolidar colectivos, redes y comunidades de maestros y maestras en ejercicio, se describen a continuación aspectos generales tanto de la misión y antecedentes del instituto, como de la política educativa distrital, que dan sustento y pertinencia a realizar un diseño para la conformación de comunidades de saber y práctica pedagógica.

El IDEP en su misión propone “producir y divulgar conocimiento educativo y pedagógico, mediante la investigación, la innovación, el desarrollo pedagógico y el seguimiento a la política pública educativa para avanzar en el propósito de ciudad de hacer de la educación un derecho de las personas y contribuir en la construcción de saberes”¹. Desde su creación el Instituto ha aportado a la producción de nuevo conocimiento que impacte en la solución de los problemas que afronta la educación con relación a los retos complejos de la sociedad, con la puesta en marcha de diferentes estudios que permitan reflexionar sobre temas como la innovación educativa en los contextos escolares.

El segundo componente del proyecto de inversión 1079² del IDEP se denomina: **ESTRATEGIA DE CUALIFICACIÓN, INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DOCENTE: COMUNIDADES DE SABER Y DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA**. Este componente integra, articula y potencia todas aquellas acciones y rutas metodológicas de formación generadas como parte de la experiencia institucional del IDEP en desarrollo de su misión, con amplio reconocimiento a nivel institucional, distrital, regional y mundial, vinculándolas

¹ <http://www.idep.edu.co/?q=node/25>

² Documento proyecto de inversión IDEP 2016-2020 - Versión 1 del 31/05/16

dentro un propósito institucional relacionado con el fomento, impulso y consolidación de las experiencias pedagógicas y redes de maestros concebidas a manera de comunidades de saber y de práctica pedagógica, como un aporte al proyecto estratégico del Plan de Desarrollo Bogotá Mejor Para Todos 2016 -2020³ “Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes”.

La Estrategia de cualificación, investigación e innovación docente: comunidades de saber y de práctica pedagógica involucra estudios que garanticen la producción de conocimiento relacionado con las comunidades de saber y práctica, por una parte, y el fortalecimiento y despliegue de acciones relacionadas con estrategias como el Acompañamiento In Situ, movilidad de colectivos de maestros a nivel distrital y regional, apoyo a experiencias y redes pedagógicas, pasantías, comisiones y prácticas de maestros en estudios desarrollados por el IDEP, por el otro. El diseño de rutas de cualificación y el acompañamiento a las redes de maestros permitirá la promoción del diálogo de saberes y el intercambio de experiencias como puntos clave para enfrentar problemas relativos a la enseñanza, además de la relación con pares, todo lo cual contribuirá a la consolidación de comunidades de saber y práctica.

En este mismo sentido, en el marco del plan de desarrollo “Bogotá mejor para todos 2016-2020”, específicamente en el programa, reconocimiento y empoderamiento de la labor docente a través de la red de innovación del maestro, “se busca garantizar el derecho a una educación de calidad que brinde oportunidades de aprendizaje para la vida y ofrezca a todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de la ciudad, igualdad en las condiciones de acceso y permanencia, calidad educativa para todos. Los espacios para el aprendizaje son entendidos como espacios para la vida, en los que se posibilita la investigación y la innovación para vivir mejor, para reinventarnos como ciudad, una ciudad mejor para todos”.

³ Alcaldía Mayor de Bogotá. Plan de Desarrollo 2016-2020. Bogotá Mejor para todos. Disponible en <http://www.bogotacomovamos.org/documentos/proyecto-plan-de-desarrollo>

El diseño de la estrategia de cualificación, investigación e innovación docente: comunidades de saber y de práctica pedagógica, tiene sus antecedentes en dos pilares fundamentales: por una parte los diseños de los componentes realizados durante los cuatro años anteriores y los estudios llevados a cabo sobre el tema de redes de docentes, por la otra.

En el período 2012 – 2016, el IDEP desarrolló el proyecto institucional 702: “Investigación e Innovación para la construcción de conocimiento educativo y pedagógico” el cual se estructuró en torno a cuatro componentes centrales a saber: “Escuela, currículo y pedagogía”, “Cualificación docente”, “Educación y políticas públicas” y “Comunicación, socialización y divulgación”. En el marco del Sistema Integrado de Gestión del IDEP se indica que dentro de los procesos misionales del Instituto se encuentra el denominado “diseño” de los componentes, el cual consiste en una “Actividad que se desarrolla en una instancia de trabajo en equipo en cumplimiento de las misiones académicas del IDEP” que obedece a una “construcción colectiva, progresiva e indicativa”.

Se plantea además que el diseño del componente respectivo es estratégico y “está asociado a la identificación de problemas, relacionados con un mismo contexto o con múltiples situaciones que marcan una trayectoria institucional, que aparecen interconectados y sobre los cuales es necesario ofrecer recomendaciones articuladas, pertinentes y oportunas”. Se agrega que brinda “orientaciones a los estudios y estrategias formuladas en el marco de la gestión por procesos y el cumplimiento del proyecto misional del Instituto” y se describe como “un proceso, por tanto es permanente, flexible y contingente: permanente, en tanto que es una acción constante extendida en el tiempo; flexible, porque captura variaciones y se adecúa a las circunstancias; contingente, por cuanto asimila la novedad y dispone las condiciones para aceptar los temas emergentes”.

Para la configuración y desarrollo de los diseños de los componentes en los años anteriores se conformaron equipos de trabajo integrados por los funcionarios directivos, asesores y profesionales académicos del instituto, en alianza con investigadores y expertos contratados, quienes en un trabajo colaborativo acordaron las orientaciones conceptuales y

metodológicas para todos los estudios realizados en el periodo 2013-2016. Como resultado de este trabajo se cuentan con los siguientes productos: Por cada componente se elaboró un documento académico sobre el asunto tratado, que en todos los casos correspondió a uno o más objetivos estratégicos institucionales. Así, el diseño del componente “Escuela, currículo y pedagogía” entregó el documento “Los sentidos de la escuela/la escuela y la ciudad: una mirada a los derechos de niños, niñas y jóvenes de Bogotá”, el diseño de “Cualificación docente” entregó el documento “El desarrollo de las capacidades docentes”, y el diseño de “Educación y políticas públicas” entregó el documento “Derecho a la educación: el sujeto situado y diferenciado. Propuesta para la valoración del cumplimiento del derecho en los y las estudiantes en Colombia”.

El trabajo por componentes y sus diseños respectivos posibilitaron al instituto el establecimiento de una forma de organización académica a través del trabajo colaborativo y del diálogo permanente de saberes alrededor de los cuales fue posible articular los estudios realizados, la producción de conocimiento y la divulgación de los procesos misionales del IDEP.

En lo relacionado con el eje específico del presente diseño, si bien el tema de comunidades de saber y de práctica pedagógica, es un componente nuevo en el IDEP, el asunto de las redes de docentes es un interés investigativo que ha estado presente en estudios que el Instituto ha realizado en diferentes épocas.

En el año 1999, la Corporación Escuela Pedagógica Experimental y el IDEP apoyaron la “Construcción de red de maestros en Ciencias Naturales de la localidad 11. Estudio de tendencias en enseñanza de las Ciencias”, cuyo propósito fue fortalecer el trabajo en red a partir de dos estrategias: a. Socialización de saberes pedagógicos de los maestros y b. Investigación – Acción de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de las Ciencias. La Red se entendió como una forma de relación que permitió replantear las formas organizativas institucionales, sociales y colectivas, y concibió que los procesos de cualificación no se resuelven en solitario, sino que son la conjugación entre un individuo y un grupo, en donde se realizan aportes recíprocos para reflexionar sobre asuntos de carácter

pedagógico. La consolidación de la red puso de manifiesto que el maestro es un sujeto de saber pedagógico y de política; como hallazgos importantes se expresa que se iniciaron procesos conducentes a repensar la ciudad como espacio vital y la convivencia desde la diferencia de los sujetos; finalmente, es importante señalar el sentido colectivo de la red en donde el maestro tiene un espacio de discusión y diálogo permanente que permite potencializar el trabajo en colectivo desde una mirada propositiva.

En el año 2005, el IDEP acompañó la “Red de maestros y maestras Etnoeducadores los hilos de Ananse” cuyo propósito fue contribuir a la disminución de la discriminación e invisibilidad de la cultura afrocolombiana en las instituciones educativas donde se desarrolló el proyecto, a través de la consolidación de una red educativa en torno a la cultura afrocolombiana y la implementación de la cátedra de Estudios Afrocolombianos, como parte de las reivindicaciones del pueblo negro y de la Comisión Pedagógica Nacional. A partir de la reconstrucción histórica de algunos elementos de esta cultura; la identificación de la problemática en las instituciones participantes; la discusión, análisis y reflexión de los hilos conceptuales, metodológicos y culturales; se logró avanzar y fortalecer la red y realizar contactos para la conformación de otras redes en otras regiones, generando procesos reflexivos sobre la enseñanza desde los saberes ancestrales y el posicionamiento de los proyectos en las instituciones educativas y la construcción colectiva de conocimiento.

En el año 2010, se llevó a cabo el Proyecto “Redes de maestros de la localidad Rafael Uribe Uribe”, realizado en el marco del Convenio Interadministrativo 23 de 2010, entre la Alcaldía Local de Rafael Uribe Uribe y el IDEP, que surgió fundamentalmente del interés y compromiso de los docentes y estudiantes de la localidad para el mejoramiento de la calidad de la educación pública. Las entidades sumaron sus esfuerzos para lograr el objetivo principal del proyecto que consistió en “Fortalecer las 10 redes conformadas por áreas, de maestros de la localidad Rafael Uribe Uribe, a partir del apoyo a propuestas y acompañamiento, con el fin de generar y evidenciar los procesos de formación, investigación e innovación pedagógica en el marco del mejoramiento de los procesos lectoescritores”.

En el proceso se realizó un diagnóstico de las redes educativas existentes, actividades de dinamización y fortalecimiento de las redes y construcción de una estrategia para consolidar el trabajo de las redes de maestros y que garantizara el trabajo de las redes en el tiempo; para estos procesos se llevaron a cabo tres (3) estrategias: a. Capacitación por medio de un diplomado; b. Construcción de artículos publicables de la experiencia de los docentes de la localidad por áreas de conocimiento; c. Construcción de un escenario de intercambio virtual de las experiencias de los maestros y maestras de la localidad con el uso de las TIC.

Como hallazgos importantes se encontró la necesidad de continuar con los docentes el proceso de apropiación y alimentación de las herramientas virtuales construidas, consolidar las redes como una herramienta que fomente semilleros de investigación y transversalizar su trabajo en las diferentes áreas de conocimiento con el fin de impactar la calidad educativa tanto de la localidad como de la ciudad. Se avanzó en la conformación de comunidades académicas que se atreven a repensar y modificar los Proyectos Educativos Institucionales y los diferentes proyectos de aula, dirigidos al mejoramiento de las prácticas pedagógicas, disciplinarias, profesionales, y en general que han aportado a la transformación de la escuela.

Durante los años 2012, 2013 y 2014, el componente de cualificación docente centró sus acciones en realizar estudios relacionados con políticas y programas de formación docente en ámbito local, nacional, América Latina y el Caribe; destacando un estudio comparado de programas y políticas de formación y cualificación docente en 10 entidades territoriales certificadas de Colombia y estudios dirigidos a los maestros y maestras de la ciudad de Bogotá D. C. También se desarrolló una encuesta censal sobre necesidades de desarrollo profesional docente, un estudio de incentivos, la sistematización de historias de vida de maestros y la realización de diálogos pedagógicos y encuentros de investigadores relacionados con la cualificación docente del magisterio de la ciudad. Los resultados de los diferentes estudios se encuentran en proceso de consolidación en un documento orientador de política que le permita a los entes gubernamentales encargados de proponer, organizar y plantearle al magisterio de la ciudad una formación que satisfaga las necesidades profesionales de los maestros y maestras que dé respuesta a las necesidades de los territorios y de la escuela para el hoy y el mañana.

En el año 2015, se llevó a cabo el estudio IDEP RED desarrollado por el Instituto para la Investigación Educativa y el desarrollo Pedagógico - IDEP y la Fundación Universitaria Cafam, en el cual se realizó un análisis de las redes de maestros como estrategia de cualificación docente, se identificaron aspectos conceptuales y metodológicos que son referente para el fortalecimiento de las dinámicas de trabajo que se desarrollan en las redes a las que pertenecen los maestros y se constituyen en un referente a tener en cuenta para la creación de nuevas redes de maestros con un alto impacto en los procesos de cualificación docente.

En el año 2016, el comité académico del IDEP construye un documento inicial sobre el tema de Comunidades de saber y práctica pedagógica, en donde se hace énfasis en la importancia del trabajo compartido para aprender y avanzar en la construcción y consolidación de comunidades de docentes que investigan sobre problemas que les interesan, en la perspectiva de encontrar puntos de confluencia en la acción pedagógica y social, que se vincula con el trabajo en red y se relacionan con el concepto de Comunidades de práctica, que remite a un grupo de personas que comparten y aprenden unos de otros a través del contacto físico o virtual, con una meta o necesidad de resolver problemas, compartir experiencias, igualmente las redes de maestros investigadores surgen a manera de Comunidades de saber en tanto están ligadas a un interés común, a una problemática que es abordada de manera conjunta y que además involucra una reflexión situada toda vez que surge como parte de la reflexión y problematización de su práctica.

A partir de los antecedentes y apuestas institucionales anteriormente descritas, se propone para el año 2016 avanzar en el diseño del componente orientado a la conformación de comunidades de saber y práctica pedagógica, desarrollando para ello un referente conceptual y metodológico que proporcione el sustento del término acuñado por el IDEP: “Comunidades de Saber y Práctica Pedagógica”. Este concepto que involucra el saber y la práctica del maestro como ejes articuladores en la conformación de comunidad, es propio del Instituto; por tanto, uno de los propósitos del diseño del componente para el 2016 fue desarrollar teóricamente este constructo propio del IDEP.

Para ello, se tomaron como referentes conceptos ya existentes, para a partir de allí desarrollar el constructo teórico y metodológico para el componente 2 del IDEP. En este sentido, en el presente documento se realiza una revisión y análisis conceptual de los ejes: comunidades de aprendizaje, comunidades de práctica y comunidades de saber, como teorías que proporcionan definiciones, elementos y relaciones que aportan a la propuesta conceptual y metodológica propia del Instituto.

En el primer capítulo se desarrollan teóricamente los ejes fundamentales que sustentan el concepto de comunidades de saber y práctica pedagógica. Dichos conceptos son: comunidad, saber y práctica. En un segundo apartado se abordan los conceptos de comunidad de aprendizaje, comunidad de práctica y comunidad de saber. Finalmente, en un tercer y último capítulo se plantea la ruta metodológica para la conformación de comunidades, derivada del capítulo anterior.

2.2. Fundamentación conceptual

2.2.1 Comunidad

Comunidad es lo antiguo, comunidad es la vida en común (Zusammenie-ben) duradera y autentica. Con ello coincide que la comunidad deba ser entendida a modo de organismo vivo. (Tönnies, comunidad y sociedad)

El concepto de comunidad ha sido abordado como objeto de conocimiento de diferentes disciplinas y de manera particular las ciencias sociales han aportado diversas perspectivas que responden a inquietudes particulares en momentos específicos de la historia del ser humano. Para el caso de esta investigación se han analizado diferentes posturas que han contribuido a la conceptualización del término y han marcado tendencia en su abordaje a través del tiempo.

La comunidad puede aparecer como un antecedente histórico de la sociedad moderna, como un punto de contraste entre las estructuraciones presentes y las configuraciones del pasado. Desde esta mirada la sociología a través de la historia muestra como el hombre ha llegado a ser lo que es en la actualidad desde lo que ha sido a través del tiempo.

También la comunidad ha tenido un carácter ideal que muestra algunas formas de expresar los tipos de relaciones que se establecen entre los sujetos desde sus individualidades y las formas en las que cohabita el ser humano.

Desde los orígenes del hombre primitivo, se ha considerado como el seno de la comunidad, la relación entre madre e hijo, como el vínculo por excelencia desde el que se gesta la comunidad; en palabras de Tönnies (1947) la relación entre madre e hijo es el germen más fuerte y duradero de comunidad. Ya en Roma y Atenas la preocupación por comprender la comunidad se dio inicialmente desde la caracterización de la familia tal como lo plantea Fustel de Coulanges en “La ciudad antigua” capítulo III, cuando planteaba la conformación de la ciudad.

La tribu, la familia y la fratría estaba constituida para ser un cuerpo independiente ya que las diferencias de creencias y de culto no permitían que se integraran. Una vez formada la tribu, no podían entrar a ella otras familias, tampoco podían fusionarse dos tribus ya que eran de religiones diferentes. Pero así como se habían unido varias fratrías en una tribu, varias tribus pudieron unirse con la condición de que respetar su culto y fue así como se conformó la ciudad (Coulanges, 1998).

Varias familias formaron una fratría, varias fratrías formaron una tribu y varias tribus formaron una ciudad; la clave de estas relaciones radicó en el respeto a las diferencias de cada congregación, donde el respeto a la libertad de culto era el vínculo congregador para que se pudieran agrupar en ciudades.

Desde Aristóteles y Platón el concepto de comunidad ha ligado las relaciones que se establecen entre los seres humanos y sus intencionalidades para caracterizar dichas

relaciones. Tanto Platón como Aristóteles usaron el término *Koinonía* de *Koinos*: que significa lo que es común a varios.

Los griegos hablaban de koinonía para referirse a las diferentes formas de vida en común que existían en aquella época específicamente en la vida pública de la ciudad (polis) o doméstica de la casa (oikos) (Vergnières, 1995). En ese momento la concepción de comunidad hacía referencia a “una pluralidad de partes diferenciadas y organizadas según un cierto orden y una jerarquía” (Vergnières, 1995), las comunidades entonces eran consideradas partes de ese todo llamado polis.

Para Aristóteles existen tres clases de comunidades: La familia, la aldea y las polis. La familia conformada por padres, hijos, animales y esclavos cuyo fin es la supervivencia de sus miembros y de la especie. Las aldeas conformadas por la agrupación de familias, tenían como fin vivir bien. La polis aunque conformada también por grupos de familias, con un carácter diferente ya que el principio básico es la igualdad. Al vivir la invasión de Alejandro Magno en la que se destruyeron todas las polis griegas, Aristóteles va en defensa de las ciudades de estado (polis), argumentando que son las comunidades perfectas, el sitio donde se puede vivir como humanos ya que las polis tienden a la mejor vida posible. Desde ese planteamiento para vivir en óptimas condiciones y ser felices se requiere de un pacto económico y militar de no agresión que permita garantizar los alimentos y la seguridad para la comunidad. Las relaciones en las polis están determinadas por que todos son iguales, lo que genera la necesidad de tener leyes que regulen estas relaciones, ya que la igualdad es la condición de la justicia; razón que fundamenta a la polis como comunidad perfecta.

Estos planteamientos fueron altamente debatidos y criticados durante mucho tiempo, sin embargo grandes pensadores como Thomas Hobbes y John Locke usaron los términos *cumunity* y *society* como sinónimos dentro de sus postulados del empirismo inglés. Sin embargo Hobbes establece que la característica del sujeto político perteneciente a una comunidad parte del individuo y de su ser individual. Para Hobbe no existe comunidad que no esté representada por el estado racional, es decir, comunidad como el acuerdo recíproco entre individuos con miras a conformar un orden político (Alvaro, 2011). En Francia Rousseaus tuvo una concepción similar con los términos *communauté* y *société* (Pasquino, 1996).

Pasquino (1996) señala como para los pensadores ilustrados sólo el hombre tenía fundamento y sólo él era en tanto hombre racional, fundamento de las asociaciones resultantes de las relaciones con otros hombres. Se entiende entonces que el cuestionamiento al comunalismo vinculado a la edad media estuviera motivado en buena medida por el trasfondo irracional que se le atribuye.

Según Manfred Riedel, comunidad y sociedad fueron dos vocablos usados como sinónimos desde la edad media hasta el siglo XVIII, para designar unión de personas por medio del discurso y de la acción como una institución social, política o religiosa determinada (Riedel, 2004).

En el documento: “Die Elemente der Staatskunst” escrito por Adam Müller, afirma que el estado es “sublime comunidad de una larga línea de antepasados, de los ahora vivos y de los linajes que vendrán, todos los cuales conforman una gran asociación íntima de vida y de muerte [...] en costumbres y leyes comunitarias, en miles de instituciones beneficiosas” (Cit, en Riedel, 2004).

Es en el momento en que el romanticismo político social empieza a aparecer que la distinción conceptual empieza a hacerse visible. Fue a partir de la segunda mitad del siglo XIX que se dio el re descubrimiento de la comunidad, gracias a Hegel, desde su postura del romanticismo político alemán con una importante influencia del idealismo de Fichte.

Gracias a la publicación de los *Principios de la filosofía del derecho* (1821), la comunidad pasa del racionalismo puro a ser descubierta con la figura de estado, que no es producto del contrato entre los individuos, pasando a ser una unidad substancial, anterior a las partes y a un mismo tiempo, “absoluto e inmóvil fin último” tal como se vivía en la doctrina aristotélica (Hegel, 1979). Para Hegel el estado es el ideal de una comunidad ética, donde las diferencias individuales y los intereses particulares se fusionan con los intereses generales y comunes, llegando al ámbito de la universalidad. Esta postura marca un indicador del progreso histórico a través de “la comunidad ética” en la que la familia, la sociedad civil y el estado confluyen a través de los intereses de la sociedad. Fue gracias a la lógica propia que Hegel le atribuyó a este sistema, que se le consideró como uno de los representantes más importantes de las ciencias sociales en Alemania.

Sin embargo, estos planteamientos dejaron de lado varios problemas que abordó Marx respecto del sujeto mismo. La crítica de Marx sobre los planteamientos de Hegel, hacen referencia a las particularidades del “hombre real” o de la “verdadera realidad”, que ponía de manifiesto el gran cambio social que se vivía en Europa en vía de las revoluciones políticas y económicas que marcaron el paso de una forma de vida tradicional a una moderna. Ese momento definitivo en el que el impacto social marcó el cambio del llamado “colectivismos irracional al racionalismo individualista, donde la idea de comunidad se disocia de la idea de estado” (Marx y Engels, 1969).

El estado es apenas la apariencia de la verdadera comunidad, de la verdadera universalidad. Así entonces para Marx:

“la comunidad real es la comunidad humana, donde cada ser humano se reconoce a sí mismo y a los otros hombres en cuanto hombres, y donde todos asumen el control de sus propias condiciones de existencia” (Marx y Engels, 1969).

Es a finales del siglo XIX que el concepto de comunidad tiene una marcada influencia del pensamiento social y sociológico alemán, por el célebre Ferdinand Tönnies quien abordó los conceptos de comunidad y sociedad desde una concepción científica.

“Toda vida en común, íntima, interior y exclusiva, deberá ser entendida como vida en comunidad. La sociedad es lo público, el mundo. Uno se encuentra en comunidad con los suyos el nacimiento, con todos los bienes y males en ello anexos. Se entra en sociedad como en lo extraño. [...] Comunidad es lo antiguo y sociedad lo nuevo, como cosa y nombre. [...] comunidad es la vida en común duradera y auténtica; sociedad es solo una vida en común pasajera y aparente. Con ello coincide el que la comunidad misma deba ser entendida a modo de organismo vivo, y la sociedad como agregado y artefacto mecánico” (Tönnies, 1887).

Aunque los planteamientos de Tönnies fueron obviados durante mucho tiempo, contienen un abordaje definitivo para el surgimiento de las ciencias sociales como ciencia. Desde entonces autores como Max Weber que aunque distan en muchos esbozos de las propuestas de Tönnies, reconoce la cercanía con sus conceptos de comunicación y socialización (Weber, 1992). Es así como la concepción propuesta por Tönnies marca el desarrollo de la sociología ya que no puede existir comunidad sin sociedad. Esta inseparabilidad se da por las mismas oposiciones ideológicas que evidencian la diferencia entre lo natural y lo

artificial, entre lo verdadero y lo falso. Como lo plantea Daniel Álvaro, lo originario sobre lo derivado, lo auténtico sobre lo inauténtico (Alvaro, 2003).

En E.E.U.U. Autores como Hernández Aristu (2009), Ander-Egg (1992) o Moix (1991) señalan dos experiencias importantes: la organización comunitaria (community organization) y el desarrollo comunitario (community development), siguiendo los planteamientos propuestos por Tönnies. Bauman por su parte hace una interesante descripción:

“Las palabras tienen significados, pero algunas palabras producen además una “sensación”. La palabra “comunidad” es una de ellas. Produce una buena sensación: sea cual sea el significado, está bien “tener una comunidad”, “estar en comunidad” (2003:7).

Este recorrido permite identificar muchos de los rasgos que identifican la comunidad como elemento esencial de la vida actual, la comunidad y lo comunitario son un motor de cambio. Hoy pensar en términos comunitarios supone superar el individualismo y la fragmentación y dicotomías sociales. Pensar y trabajar comunitariamente es un motor ideológico de transformación social, de abordar los problemas socialmente, de reforzar la participación de los interesados en la toma de decisiones profesionales y de dar sentido a la democracia.

2.2.2. Saber

El concepto de saber viene del latín “*sapere*” que significa “tener inteligencia o conocimiento sobre algo”, alude al conocimiento que cada quien tiene con respecto a algo, lo que históricamente ha determinado como sinónimos saber y conocimiento. Se refiere a todo aquello que vemos, oímos, sentimos, olemos, practicamos y estudiamos; cuya evolución depende de las experiencias que tenemos en un momento histórico en un marco cultural determinado.

Recuperar la historia de estas concepciones implica entender las distintas posiciones que desde la antigüedad, acerca del origen, límites, valor del saber y del conocimiento humano.

El problema del conocimiento fue abordado por los filósofos presocráticos, Parménides hizo una distinción entre la vía de la opinión y la vía de la verdad. La vía de la opinión depende de los datos sensibles, procedentes de un mundo en devenir, no constituye el verdadero conocimiento: Su falsedad viene de la aceptación del no ser, fuente de todas las contradicciones, si el no ser no es. Así entonces para Parménides el verdadero conocimiento viene de la vía de la razón que está basada en el ser, que es inmutable por lo que el verdadero conocimiento ha de ser también inmutable y la verdad no puede estar sometida a la relatividad de lo sensible.

Por otra parte para los sofistas el conocimiento se basa en el conocimiento sensible, la razón empieza por la información sensorial que recibimos del medio para llegar a un conocimiento racional.

Platón en su obra *Teeteto* realizó una crítica de las explicaciones del conocimiento dadas por Protágoras negando que el conocimiento se pueda identificar con la percepción sensible, ya que la verdad se expresa en el juicio y no en la sensación. Platón coincidió con Protágoras en que el conocimiento sensible es relativo, pero no admite que sea la única forma de conocimiento, cree que hay una forma de conocimiento propia de la razón y que se dirige a un objeto distinto del objeto que nos presenta la sensibilidad: las ideas. El verdadero conocimiento ha de versar sobre el ser, no sobre el devenir, y no puede estar sometido a error, ha de ser infalible. El conocimiento sensible no puede ser el verdadero conocimiento ya que no cumple ninguna de estas características.

Aristóteles más complementario, distinguió varios grados de conocimiento: el sensible, que deriva directamente de la sensación y es conocimiento inmediato y fugaz, desapareciendo con la sensación que lo ha generado. El conocimiento sensible es propio de los animales inferiores y el hombre como animal superior, debe mezclar el conocimiento sensible con la memoria sensitiva y la imaginación para dar lugar a un tipo de conocimiento más persistente. Es así como a través de la experiencia como resultado de la actividad de la memoria, se da una forma de conocimiento que, sin que le permita a los hombres conocer por qué y la causa de los objetos conocidos, les permite sin embargo; saber que existen, es

decir, la experiencia consiste en el conocimiento de las cosas particulares. El nivel más elevado de conocimiento vendría representado por la actividad del entendimiento, que nos permitiría conocer por qué y la causa de los objetos; este saber ha de surgir necesariamente de la experiencia, pero en la medida en que es capaz de explicar la causa de lo que existe se constituye en el verdadero conocimiento.

A través de la metafísica Aristóteles distingue tres tipos de saber: el saber productivo, el saber práctico y el saber contemplativo o teórico. En la *Ética a Nicómaco* presentó esta división del saber, en relación con el análisis de las virtudes *dianoéticas*, las virtudes propias del pensamiento discursivo, *diánoia*. El saber productivo *episteme poietiké* que es el que tiene por objeto la producción o fabricación, el saber técnico. El saber práctico *episteme praktiké* remite a la capacidad de ordenar racionalmente la conducta, tanto pública como privada. El saber contemplativo *episteme theoretiké* no responde a ningún tipo de interés, ni productivo ni práctico, y representa la forma de conocimiento más elevado, que conduce a la sabiduría.

En la misma vía del empirismo aristotélico, Tomás de Aquino siguiendo el estima que todo conocimiento ha de partir de una reflexión de que se da en la experiencia sensible. No se trata de una limitación a los datos de los sentidos. El sujeto comienza con lo dado, pero ha de seguir un proceso sistemático y metódico. Sugiere que hay que distinguir entre el conocimiento sensible, que proviene de las sensaciones corporales y es un conocimiento particular de las cualidades sensibles de las cosas, del conocimiento inteligible, obra del entendimiento y que se constituye como un conocimiento universal o por conceptos. Es en el conocimiento inteligible donde se produce la abstracción, la separación de la forma o esencia con respecto a la materia individual. La abstracción es el proceso por el que se pasa del conocimiento sensible a inteligible. Cuando se conoce intelectivamente, lo que se separa es la forma de la materia individual. Como Aristóteles, Tomás de Aquino defiende que lo universal se halla en las sustancias individuales. Los universales abstraídos de lo individual se constituyen en los objetos propios del entendimiento y para terminar el proceso cognoscitivo, el entendimiento compara la imagen con el concepto formado, aceptando que a dicha imagen corresponde dicho concepto.

A diferencia de los animales, el hombre está en el mundo no para soportarlo o despreciarlo, sino para enriquecerlo construyendo otros universos; éste a diario moldea la naturaleza, construye la sociedad y a su vez es construido por ella, es decir, adapta su ambiente a sus propias necesidades animales y espirituales, construye el mundo de los artefactos y el de la cultura.

Por medio del saber el hombre ha alcanzado una reconstrucción conceptual del mundo cada vez más amplia, profunda y exacta. Esta construcción consistente en un sistema creciente de ideas de carácter racional, sistemático, exacto verificable (y por lo tanto falible) es lo que suele llamarse Ciencia. El conocimiento científico, como una actividad productora de ideas nuevas (investigación científica) además, cuando el conocimiento es aplicado al mejoramiento de nuestro medio natural y artificial, a la invención y manufactura de bienes materiales y culturales, entonces se convierte en tecnología (Bunge, 1969).

No toda la actividad científica se ocupa de cuestiones objetivas, o relacionadas con la realidad, así por ejemplo, la lógica y la matemática constituyen sistemas de ideas racionales, sistemáticas y verificables, pero no objetivas. Estas ciencias simplemente no se ocupan de los hechos, sino de entes abstractos que sólo existen en la mente humana, por ello a estas ciencias se les llama ciencias formales. Por ello, a los lógicos y matemáticos no se les da objeto de estudio, ellos construyen sus propios objetos de estudio, aunque a veces lo hagan por abstracción de objetos reales. La lógica y la matemática inventan entes formales y establecen relaciones entre ellos. Así, sus objetos no tienen que ser cosas, ni procesos, sino "formas" en las que se puede verter una variedad ilimitada de contenidos y significados.

Esto permite que el conocimiento formal pueda ser utilizado por ciencias que tratan con la realidad, puesto que los contenidos establecidos a los objetos formales pueden establecerse de manera que exista una correspondencia con cosas y procesos reales. En este sentido, cabe señalar que las ciencias formales jamás entran en conflicto con la realidad,

rigurosamente hablando éstas no se "aplican" a la realidad, sino que se emplean en la vida cotidiana a condición de que se establezcan reglas de correspondencia adecuada.

Así se tiene una primera gran división de las ciencias de acuerdo al objeto de estudio en ciencias formales y ciencias fácticas. Esta clasificación tiene que ver también con los enunciados que se establecen en cada ciencia y con los métodos que se usan para poner a prueba los enunciados verificables.

Mientras que los enunciados formales se refieren a relaciones entre signos, los enunciados de las ciencias fácticas tienen que ver hechos o procesos reales; Mientras que las ciencias formales usan como método la lógica para demostrar rigurosamente sus teoremas, las ciencias fácticas necesitan más que la lógica formal: requieren de la observación y/o el experimento.

Es así como el concepto de tecnología aparece en el camino del saber y del conocimiento del ser humano de una manera drástica, para comprender y transformar el mundo. La aparición del término tecnología se relaciona con las revoluciones científica e industrial, entre los siglos XVI y XVIII. Proviene de las palabras griegas *techné* y *logos*, que conectan el saber hacer en la práctica —el *techné*— con el conocimiento científico del que procede —el *logos*. De esta forma, y en su acepción meramente etimológica, la tecnología se define como la ciencia de las artes industriales. Sin embargo, ante la importancia que ha ido adquiriendo la tecnología para la definición de las condiciones de vida y de organización de la humanidad en su conjunto, este término se ha visto desbordado, ha adquirido una gran amplitud semántica y se ha convertido en uno de los objetos de estudio que mayor interés acapara en la actualidad, particularmente en lo que se refiere a sus repercusiones sociales y económicas.

No es una tarea simple elaborar una definición que satisfaga todos los puntos de vista y que permanezca vigente con el paso del tiempo, por lo que a lo largo de los años han surgido —y sin duda seguirán surgiendo— un sinnúmero de definiciones al respecto. Por ello, conviene centrarse en los enfoques manifiestos en las teorías acerca de las tecnologías antes de presentar algunas definiciones concretas.

Según Quintanilla (en López Cerezo, Luján y García Palacios, 2001), existen tres enfoques fundamentales: el instrumental, el cognitivo y el sistémico. El enfoque instrumental posiblemente, es el que tiene más adeptos entre el común de las personas, al equiparar las tecnologías con las herramientas construidas para el desarrollo o simplificación de las actividades de los individuos y de las organizaciones. Dichas herramientas son resultado del conocimiento tecnológico, bien sea que se trate de técnicas empíricas, en el caso de los artefactos artesanales, como de tecnologías basadas en la ciencia, en el caso de los artefactos industriales (Quintanilla, en López Cerezo, Luján y García Palacios, 2001).

Por su parte el enfoque cognitivo, asigna a la ciencia el papel de principal diferenciador entre técnica y tecnología (Bunge, 1966) al considerar a esta última como un producto de la aplicación de la ciencia, y delimitar el campo de la primera en las habilidades que se logran por la actividad empírica, sin ayuda del conocimiento científico. Para Bunge (1972), la tecnología es ciencia aplicada. Existen diversos criterios acerca de la relación entre la ciencia y la tecnología. Uno de ellos es el unidireccional, donde la ciencia produce descubrimientos que conducen a la investigación aplicada, la que a su vez conduce a la invención y la comercialización de bienes (David y Partha, 1994).

Otro criterio señala que en realidad la ciencia y la tecnología progresan de manera independiente (De Solla Price, 1965). Y un tercer criterio, que discrepa de los dos anteriores, señala que si bien la ciencia sustenta a la tecnología, esto no es unidireccional sino que también la tecnología puede conducir a la ciencia; de esta forma, tanto la ciencia como la tecnología son interdependientes y se complementan de manera recíproca (Ziman, 1986).

Desde el enfoque sistémico se considera a la tecnología no sólo en su relación con la ciencia o representada por un conjunto de instrumentos y artefactos, sino más bien como un complejo sistema donde se interrelacionan estos y otros factores. Quintanilla (1989) utilizó la noción de sistema para un primer acercamiento en su definición de la tecnología, ubicándola como el sistema de acciones intencionalmente orientadas a la transformación de

objetos concretos, para conseguir de forma eficiente un resultado valioso. De este enfoque se derivan las propuestas sobre el sistema sociotécnico, que relaciona al sistema tecnológico con las personas y una serie de factores organizacionales (Wynne, 1983), y sobre el socioecosistema tecnológico, que le da un tratamiento unificado a la gestión de la tecnología, la innovación y la intervención ambiental (González García, López Cerezo y Luján, 1996).

En el contexto contemporáneo de la ciencia y la tecnología, el cual se elabora fundamentalmente a partir de la segunda guerra mundial, en la posguerra se reorganiza el mundo en diversos sentidos; se rediseñan todos los sistemas económicos y sociales y se dictan las nuevas lógicas para el control del planeta, ello en un contexto de reorganización política, social, militar del mundo también que garantizaba que unos cuantos países controlaran esta perspectiva y surge esta distinción de los “países desarrollados”, el primer mundo, representado por los países capitalistas de avanzada; los países llamados desarrollados, los que se autodenominan desarrollados plantean una clara estrategia de crecimiento económico a partir de inversiones intensivas en materia de ciencia y tecnología; se partía de esa ecuación según la cual a mayor ciencia, mayor tecnología, mayor riqueza y mayor desarrollo; un “segundo mundo” representado por lo que se veía como la rivalidad del campo, entonces llamado socialista, con sus propios enfoques acerca de la ciencia y la tecnología.

En este contexto surgen las primeras políticas públicas en materia de Ciencia y Tecnología, en esto se debe enfatizar que los sistemas públicos de inversión en esta materia han estado dirigidos de la mano de las políticas públicas, desde el estado, articuladas a los proyectos de desarrollo de esas naciones. Entonces una primera articulación a pensar es la relación entre Ciencia – tecnología y Desarrollo.

En los años sesenta y setenta se consolidan estas políticas de ciencia y tecnología y centrándonos ya en la órbita de los países capitalistas, se empezaron a desarrollar procesos de competitividad a partir del conocimiento y tecnología; es el momento de cosechar lo cultivado con las políticas de fortalecimiento científico y tecnológico de décadas anteriores,

surgen los sistemas de medición del conocimiento, la cienciometría y la bibliometría, y a generar un sistema de derechos para controlar las aplicaciones tecnológicas, por eso se fortalece el tema de propiedad intelectual, el tema de derechos de autor, de patentes; todo esto se consolida fundamentalmente en esta época en los países capitalistas más avanzados, mientras en Latinoamérica se estaba en una discusión acerca de cómo el subdesarrollo era una condición política a la que se sometían ciertos países para poder garantizar el desarrollo de otros. Es claro que a estos países se les bloqueó por diferentes medios el acceso a los procesos de desarrollo tecnológico de la época.

Avanzando hacia los años ochenta y noventa se empieza a visualizar un fenómeno bien interesante; y es que las naciones que le apostaron a políticas de estado e hicieron inversiones tan fuertes durante veinte, treinta años o más en el tema de desarrollo empiezan a explotar sus beneficios. Se empiezan a formar las grandes redes, los grandes circuitos mundiales de ciencia y tecnología y arrojan al mundo sus logros en materias de desarrollos tecnológicos, en las diferentes áreas del conocimiento. Entre tanto los países del tercer mundo, como Latinoamérica ya varios países del Asia y África, experimentaron fuertes crisis. Para nadie es un secreto que los sistemas económicos y sociales de los países “tercermundistas” sufrieron desequilibrios estructurales durante los años ochenta y especialmente en los noventa, a través de la aplicación de modelos políticos de agenda neoliberal.

Es por todo lo anterior que las políticas de ciencia y tecnología en nuestro país no han sido ajenas a estas características cruciales que definen el desarrollo del conocimiento en Colombia. Así las cosas y sin ser el caso que ocupa esta indagación, es a través de las políticas de ciencia y tecnología colombianas y para el caso particular las distritales, que el componente Cualificación, investigación e Innovación docente: Comunidades de saber y de práctica pedagógica, está llamado a responder a las necesidades actuales y a las políticas distritales en materia de ciencia y tecnología.

2.2.3. Práctica

Desde el punto de vista etimológico la práctica hace referencia al ejercicio de una facultad o actividad conforme a ciertas reglas y a la destreza que se adquiere con dicho ejercicio, también hace referencia al método observado en la ejecución de ciertas operaciones y a la dirección de un maestro que permite habilitarse y ejercer públicamente una actividad o profesión.

La evolución histórica de la práctica se remonta a los griegos, cuando Aristóteles consideraba que la política formaba un “continuo con la ética, la doctrina de la vida buena y justa. Como tal, ésta se refiere a la esfera de la acción humana, a la praxis” (Pérez, 1998, p.72). En un primer momento la práctica se entendió como una “poietiké”, en cuanto acción que se implementa, es un hacer fabricando, a una producción, a una obra; luego la relacionaron con la “techné” para significar la disposición interna y externa que guía la acción, por último, la consideraron como “praxis” ya que se refiere al “actuar responsable, independiente y guiado por las ideas del hombre, tal como se manifiesta en forma muy especial en la vida pública” (p. 90).

La práctica desde el punto de vista epistemológico tiene diversas concepciones, puesto que depende de la concepción de mundo y de sujeto. En el caso de la visión idealista de los griegos representados por Platón y Aristóteles concebían la práctica como el arte del argumento moral y político. Al respecto, se asume el pensamiento como lo esencial de la práctica. En este mismo sentido, Kant retoma esta concepción y propone la razón práctica, en términos de ser una forma de conocimiento, que se fundamenta en la existencia de una moral absoluta.

Desde otro punto de vista, se identifica la visión materialista de mundo Marx, entiende la práctica como praxis, en la medida que concibe al hombre y la naturaleza como realidades objetivas. Dado que al ser el hombre un ser concreto tiene una actividad práctica que es el trabajo, por ende, el desarrollo de la producción, determina el desarrollo social.

En tal sentido, se considera la praxis como un fenómeno “absolutamente antropológico”, se ocupa de los problemas humanos, capaz de comprender inteligentemente la situación; “al hombre le incumbe la praxis en la medida en que la real causa motora del accionar práctico, consiste en una decisión, y esta a su vez emana de un afán y de una reflexión que impone el fin del obrar” (Gómez, 1996, p. 92). De acuerdo con lo anterior, puede inferirse que no hay actividad práctica sin pensamiento, sin reflexión, de allí que la praxis tenga el compromiso de:

Rehacer y reinventar la acción; es una disposición ética frente a las acciones concretas, caracterizada por la relación dialéctica entre el pensamiento y la acción, cuyo propósito es la reconstrucción permanente de los procesos históricos, que se dan en situaciones sociales reales. (Romero, 1997, p. 45).

Por su parte, desde la perspectiva de Freire (1972, p. 31), la praxis es fundamental en el interés cognitivo emancipador, puesto que permite comprender los elementos básicos de la actividad del hombre: acción y reflexión, que para los procesos emancipadores se constituyen en intereses claves del conocimiento. “todo acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción”.

De acuerdo con los planteamientos de Freire, la praxis se desarrolla en lo real y no en el mundo imaginario; lo real es el mundo de la interacción “social o cultural” que se construye y reconstruye a partir de la praxis. La reflexión como elemento esencial de la praxis empodera al hombre para que objetive el mundo, lo comprenda y lo transforme mediante su trabajo; en el campo pedagógico el objeto de la acción es la realidad social y humana que debe ser transformada desde la reflexión crítica, razón por la cual la praxis construye un significado a las cosas en una interacción social mediante las reflexiones sistemáticas de quienes están comprometidos en el acto pedagógico. De allí que la formación sea “el lugar de encuentro con la palabra del otro, con el pensamiento, en el acto mismo de una mutación multiplicadora de prácticas educativas” (Guyot, 2000, p. 18).

La práctica desde lo conceptual es asumida desde diferentes puntos de vista, de acuerdo con el énfasis, momento histórico y autor, es así que se concibe como los *“los modos de acción cotidiana ya sean intelectuales o materiales -prácticas en plural que responden a una lógica táctica mediante las cuales el ser humano configura su existencia, como individuo y como comunidad construyendo cultura”* (Campo y Restrepo, 2002, p. 42). En este sentido, la práctica es la herramienta a través de la cual, con su acción, el ser humano modifica el mundo, de acuerdo a la idea que tiene, sobre lo que debe ser. En este sentido, la práctica se matiza de acuerdo con las circunstancias sociales, políticas, históricas, culturales en la cual está inmersa.

Por su parte, en los ensayos de Oakeshott, Strauss y MacIntyre (2011), se identifica que ocupa, un lugar fundamental la propuesta de Alasdair MacIntyre de refundar una teoría ética en cuyo centro se instala el concepto aristotélico de virtud, en cual cobra relevancia el planteamiento acerca de práctica, asumida como cualquier “forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa socialmente establecida, a través de la cual se alcanzan bienes internos a dicha forma de actividad” (MacIntyre, 1984, p. 187).

Entonces según MacIntyre una práctica

... nunca es un mero conjunto de destrezas técnicas... en parte, lo característico de una práctica es el modo en que las concepciones de los bienes y fines relevantes a cuyo servicio están las destrezas técnicas- se transforman y enriquecen mediante estas extensiones de las fuerzas humanas y por esa a sus propios bienes internos que definen parcialmente cada práctica concreta (p. 195).

Una práctica implica la existencia de un bien interno inherente a la misma. Un bien interno es aquel cuya obtención sólo es posible a través del ejercicio de la práctica en cuestión (a diferencia de los bienes externos, para cuya obtención existen medios alternativos) y cuya identificación sólo puede alcanzarse mediante la experiencia de la práctica. A diferencia de los bienes externos, cuyos beneficiarios son individuos, los bienes internos benefician a toda la comunidad que participa de la práctica.

Cuando se asumen las prácticas que pueden ser individuales, grupales y organizacionales son soluciones rutinizadas a problemas. Estas rutinas se volvieron automáticas y continúan así, dadas por hecho, hasta que hay una demanda que el problema se resuelva de otra manera. Las prácticas se explican identificando cómo se llegó a preferir algunas sobre otras, y esto se hace mostrando cómo satisfacen mejor el conjunto de restricciones que otras alternativas tal como afirman (Robinson y Kuin, 1999).

Desde otro punto de vista, Kemmis define la práctica en relación con el sentido y significado en cuatro niveles:

En primer lugar, no se puede entender el sentido y significado de la práctica, sin referirnos a las intenciones del profesional (...) en segundo lugar y de modo más general, el sentido y significación de una práctica se construyen en el plano social (...) en tercer lugar y de forma aún más general el sentido y significación de una práctica se construye en el plano histórico (...) En cuarto lugar el sentido y significación de una práctica se construye en el plano político” (Kemmis, 1996, p. 23).

Desde otro punto de vista la práctica se usa como un concepto general que indica un campo de producción de discurso a propósito de un objeto, al respecto (Zuluaga 1999) afirma que a manera de ejemplo se identifica la

...práctica jurídica, y localizar en ella el examen y el interrogatorio. Por ejemplo, de la práctica de la enseñanza, y localizar en ella el examen, el castigo, la repetición. Así, entonces, un objeto macro puede designar una práctica que por ser múltiple y heterogénea sea, también, macro; lo importante para la metodología es la conveniencia de nombrar una práctica macro por el objeto macro, con el fin Este objeto macro es histórico, pero no es el único que se localiza en la formación discursiva de delimitar "objetos de descripción" particulares en períodos más o menos establecidos. Los objetos de descripción se sitúan mediante las nociones metodológicas. Entonces los objetos positivos formulados efectivamente, existen unos que tienen mayor capacidad de relacionar elementos que ha ubicado inicialmente un objeto de investigación. Distinguimos las nociones metodológicas por su capacidad relacional; tales nociones son las que permiten establecer los

objetos descriptibles, los cuales son ya particularizaciones del objeto de investigación y, a la vez, objetos específicos de una trama histórica individualizable, en una formación discursiva. (p. 92)

En relación con la práctica en el caso específico de lo pedagógico, se observan un conjunto de prácticas relacionadas con la humana, educativa y pedagógica.

Práctica humana

En el caso de la práctica humana, es el marco de las prácticas que propende por la formación de mejores seres humanos. Al respecto cualquier acción que este en el marco de la práctica humana, requiere caracterizarse por aportar a la transformación del individuo a partir del conocimiento, los valores, actitudes, entre otros. Aquí cobra un papel fundamental, la sociedad y la familia, cobrando sentido la interacción entre las personas.

Práctica educativa

En el caso de la práctica educativa representa todas las situaciones de carácter formal como informal, la primera se relaciona con las acciones desarrolladas en las instituciones, que y conlleva un ejercicio tácito de una práctica y la segunda que no supone roles institucionales, tiene efectos éticos, de conservación e innovación de la cultura. Además se constituye en una actividad compleja determinada por una multiplicidad de factores relacionados con las características de la institución, las experiencias previas de los estudiantes y docentes.

Como lo anota Carr, al hacer alusión a la práctica educativa, solo puede hacerse inteligible como una forma de praxis regida por criterios éticos inmanentes a la misma práctica educativa; criterios que sirven para distinguir las prácticas educativas auténticas de las que no lo son y la buena práctica educativa de la indiferente o de la mala. Aunque ahora hay personas que pretenden reducir la práctica educativa o un tipo de acción material mediante la cual moldear una materia prima de acuerdo con una forma especificable de antemano, los profesionales de la educación siguen experimentándola como una especie de acción no material regidos por complejos y a veces, conflictivos fines éticos que pueden modificarse a

la luz de las circunstancias prácticas y de las condiciones concretas (Carr, 1996, p. 101-102)

Históricamente el concepto de práctica pedagógica según (Zuluaga, 1999), “había sido desterrado el ámbito de la enseñanza por el alud de las ciencias de la educación” (p.9), quienes inicialmente la abordaron fueron los pedagogos Herbart y Claparède, hicieron uso de tal concepto indicando el ejercicio de la enseñanza. Así, considera Zuluaga que la pedagogía no es sólo un discurso acerca de la enseñanza, sino, también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso.

Así entonces considera Zuluaga (1999) que

Rescatar la práctica pedagógica significa en su sentido más amplio: recuperar la historicidad de la Pedagogía, tanto para analizarla como saber, como para analizar sus procesos de formación como disciplina, trabajar con la discursividad de la Pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad. (p. 12)

A este respecto, la práctica pedagógica no es la sumatoria de disposiciones legales sobre la educación o sobre la enseñanza, sino que la historia de la práctica se representa siguiendo a Zuluaga a partir de

un saber que conlleva en su discurso una normatividad propia para su práctica, pero que también está sujeto a la normatividad que le llega de la política de los saberes y de un saber que posee un sujeto históricamente definido: el maestro, como portador de un saber, pero que ha sido socialmente marginado, como portador y como productor de saber. Tanto la condición de la Pedagogía entre las disciplinas como la condición del maestro entre los intelectuales, son subalternas.

En este contexto, se instala al maestro como el actor del proceso de enseñanza quien posee un saber y adelanta una práctica que es pedagógica, se rescata la pedagogía como el discurso que posibilita al maestro ser el soporte de un saber específico circunscrito a las prácticas que tienen lugar en las prácticas de saber, y como el lugar teórico que

conceptualiza tanto acerca de la enseñanza, como de las múltiples relaciones conceptuales y prácticas con las cuales entra en relación la enseñanza.

Por lo general la práctica pedagógica se hace realidad en una institución educativa, en la cual se reflejan todas las actividades que dicha institución desarrolla, posee diferentes acepciones, de acuerdo con el enfoque epistemológico, pedagógico y de maestro.

Al respecto (Zuluaga, 1999), considera que la práctica pedagógica al ser formulada como

"objeto metodológico" práctica pedagógica, el hecho de delimitarlo como "práctica" nos indica que el análisis se situará en los procesos de institucionalización. La segunda delimitación coloca ese objeto metodológico en la Pedagogía y no, por ejemplo, en la educación o en la enseñanza (95).

En el campo de la pedagogía, la práctica se da en la relación e interrelación de maestro y estudiantes entre sí y con sus compañeros, así como con la realidad social en la que se desenvuelven; esta interrelación en el escenario del aula permite reconstruir desde la acción dialéctica la práctica para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. El carácter dialéctico de la praxis pedagógica incentiva el cambio, "la transformación y redimensión" de la misma práctica y de los imaginarios del docente, buscando construir un discurso pedagógico que permita fundamentar epistemológicamente la práctica que desarrolla el docente al interior del aula.

Las prácticas pedagógicas son las variadas acciones que el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en el estudiante, el docente debe ejecutar acciones tales como: enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y relacionarse con la comunidad educativa.

Al respecto (Zambrano, 2000) concibe que las prácticas pedagógicas

“...deben orientarse adecuadamente, siendo pertinentes y relevantes, al proceso formativo, deben potencializar del desarrollo humano, permitir la socialización entre pares, promulgar el respeto, la igualdad, deben ser espacios amigables de construcción colectiva, donde el que tenga la razón, no siempre sea el docente, de tal forma que signifique una realidad agradable, para el estudiante y no un espacio donde los estudiantes, se alejen o vivan en un lugar de indiferencia y exclusión, aproximándolos al fracaso escolar (Zambrano 2000 p. 119).

El docente como profesional reflexiona sobre su práctica, constituyéndola como afirma Vasco (1990), en una praxis pedagógica que involucra procesos de reflexión sobre las relaciones maestro-alumno, maestro microentorno, alumno microentorno y todas estas relaciones con el macro entorno. Así las cosas, la reflexión parte de una capacidad discursiva e interpretativa del docente que justifica el accionar pedagógico, la práctica pedagógica está fundamentada en el sentido del discurso teórico que se articula a un desarrollo práctico; en esta articulación se dan tres perspectivas: tradicional, técnica y radical que llevan a constituir el accionar pedagógico y el saber pedagógico.

Siguiendo los planteamientos de Vasco (1994), se comprende que no todas las acciones que el docente realiza dentro del aula, deben ser consideradas prácticas pedagógicas, puesto que no siempre son reflexionadas, son poiesis, son un hacer práctico; ahora bien, ¿Cómo el hacer práctico del docente se vuelve práctica pedagógica? En tanto la práctica es asistida por una reflexión sistemática, no sólo sobre los procesos de enseñanza, que en gran medida contienen un componente metodológico, sino sobre:

... los componentes epistemológicos de los saberes (enseñabilidad), los procesos formativos de las personas (educabilidad) y los demás núcleos del saber pedagógico. De esta manera la práctica pedagógica es saber pedagógico proyectado, que implica una necesaria capacidad discursiva sobre los procesos formativos de las personas y un conocimiento profundo de la disciplina desde el cual se asumen posturas epistemológicas” (Baquero, 2004, p. 24).

Por su parte Elliott (1990), considera la práctica pedagógica como:

Las maneras de comprender el saber del docente; estas comprensiones se hacen desde las perspectivas racionalistas, del mercado social y la perspectiva hermenéutica; donde la enseñanza es una ciencia práctica y el docente es un sujeto investigador de su propia práctica, desde allí comprende, interpreta y re significa las situaciones particulares (p. 45).

2.3. Comunidades

2.3.1. Comunidad de aprendizaje

Uno de los autores que ha trabajado sobre el concepto de comunidad es Wenger (2001), quien plantea que la expresión comunidades de aprendizaje, a pesar de parecer algo complejo, se encuentra en la cotidianidad y en las interacciones que establecen los seres humanos en el día a día. Los sujetos en sus relaciones habituales, encuentran elementos e intereses comunes que los identifican en sus creencias, formas de pensar y de actuar con otras personas; de manera que comienzan a generar agrupaciones, asociaciones, etc., las cuales les brindan y les demanda apoyo, reconocimiento, identidad y compromiso. Desde su nacimiento y a lo largo de la vida, los seres humanos se encuentran inmersos dentro de comunidades de aprendizaje que se encuentran ya constituidas. Los estilos de vida, las pautas de comportamiento y la cultura de estas comunidades conllevan implícitos contenidos, dinámicas de socialización e interacción que obedecen a un contexto particular y marcan formas de relación entre las personas. Este tipo de comunidades le posibilitan al sujeto desarrollar habilidades, capacidades y aprendizajes para hacerse partícipes de colectivos en donde se comparten creencias, formas de pensamiento, de comportamiento y de conocimiento. (Escudero, 2009).

Este autor afirma que durante el ciclo vital se pertenece a diferentes comunidades de manera espontánea, simultánea y sucesiva. Así las cosas, las personas hacen parte de un

núcleo familiar, un grupo de amigos, un credo, un grupo académico, etc. La modernidad y la creciente globalización del conocimiento, han hecho que de manera cada vez más frecuente se estructuren otros colectivos, agrupaciones, redes, vínculos y formas de relación entre las personas. Adicionalmente, el uso e incorporación de tecnologías de la información y la comunicación ha generado nuevas formas de interacción virtual sincrónicas y asincrónicas entre las personas. Se evidencia entonces que la noción de comunidad de aprendizaje puede ser entendida desde diferentes nociones y conceptos, de acuerdo con los contextos, los espacios, las herramientas, las dinámicas y los propósitos que las mantienen (Escudero, 2009).

Bauman (2006), afirma que el concepto de comunidad se relaciona con la idea de relaciones interpersonales estrechas; avizora en el concepto ciertas estructuras y formas de intrusión en la individualidad de los sujetos; en este sentido el autor plantea que es un concepto que puede llegar a ser ambivalente; si bien el hecho de pertenecer a una comunidad genera pertenencia, puede llegar a generar conflicto entre los que ya pertenecen y los que ingresan a ella.

La conformación de comunidades en el ámbito educativo, fue expuesta por autores como Silins, Zarins & Mulford (2002), citados por Escudero (2009), quienes presentan las siguientes características presentes en las comunidades docentes de aprendizaje:

- *Indagación ambiental*: búsqueda de información del medio en el que se encuentra la comunidad, a través del diseño y ejecución de actividades.
- *Visión y metas compartidas por la comunidad*: coherencia entre lo que se planifica, lo que se hace y la manera de realizarlo.
- *Colaboración*: procesos y labores realizados de manera conjunta, dentro de un ambiente de confianza para los profesores.
- *Toma de iniciativas y asunción de riesgos*: Puesta en marcha de proyectos innovadores que rompan con esquemas tradicionales y le apuesten a la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- *Revisión regular*: Seguimiento y valoración que permita reflexionar crítica y constructivamente los proyectos, las prácticas y los resultados, tomándolos como fuente para la toma de decisiones.
- *Reconocimiento del trabajo*: incentivos a la dedicación, la innovación, la creatividad, la iniciativa, los resultados y buen desempeño docente.
- *Formación y desarrollo del profesorado*: generación de formas alternativas de cualificación, a partir de la construcción de relaciones, establecimiento de tiempos y recursos de formación para los docentes que forman parte de la comunidad.

Estas características hacen referencia a procesos que conllevan implícita la formación en el marco de las comunidades de aprendizaje de docentes. Escudero (2009) plantea que estas características pueden sintetizarse en tres grandes dimensiones o ámbitos:

“1. Concertación y establecimiento de relaciones sociales e intelectuales de colaboración entre el profesorado; 2. Deliberación y construcción de una cultura pedagógica compartida respecto de valores, principios concepciones y prácticas sobre el currículo, la enseñanza, la evaluación, la organización y el funcionamiento de los centros; 3. Articular y realizar procesos de investigación sobre la práctica (análisis, reflexión, observación, evaluación, crítica pedagógica) con el propósito de generar conocimiento “de” la práctica y acceder a reconstruir conocimiento externo “para” la práctica” (p.19).

En este mismo sentido el autor afirma que la conformación de comunidades de aprendizaje parte del interés de los maestros, por su formación y conlleva a largo plazo a la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aclara que la pertenencia a una comunidad no resulta fácil dadas las múltiples variables culturales y sociales que en ellas inciden. Para llegar a conformar comunidades de aprendizaje docente, se debe pasar por una contextualización de los saberes de los maestros, articulados a su práctica pedagógica. De esta manera, los conocimientos construidos desde la comunidad permitirán que se cree socialmente una interacción académica en la que se compartan elementos relacionados con el discurso y con la práctica (Escudero, 2009).

Escudero (2009), desarrolla un análisis muy pertinente sobre la relación e incidencia existente entre la conformación de comunidades de aprendizaje y la mejora de la calidad de la educación. Al respecto afirma que esta relación se sustenta en el hecho de que los conocimientos y saberes de los docentes se encuentran estrechamente ligados a sus prácticas y experiencias, las que no se aprenden ni se adquieren de manera solitaria e individual, sino que están mediadas por aspectos relacionados con el contexto en el que se desempeñan y por las relaciones que establecen con los otros. La formación de los docentes y su interacción en comunidades de aprendizaje, pasa entonces por la socialización y reflexión sobre el conocimiento derivado de prácticas experienciales o vivenciales.

Una de las características más significativas en las comunidades, de acuerdo con Escudero (2009), radica es constituirse como *prácticas culturales*, las cuales constituyen escenarios de aprendizaje donde confluyen creencias, significados, valores y atributos de las prácticas pedagógicas. En las comunidades de aprendizaje no necesariamente el conocimiento compartido es explícito; puede haber saberes implícitos que circulan entre los integrantes de la comunidad.

El autor, en sus reflexiones sobre las comunidades de aprendizaje docente, afirma que el conocimiento no es propiedad exclusiva de una persona de la comunidad; por el contrario es generado por el colectivo en un contexto social y cultural y mediado por diferentes códigos, símbolos e instrumentos. De esta manera se hace posible la construcción de conocimiento, la mejora en las capacidades y el fortalecimiento del aprendizaje de los maestros. Aclara que es posible pertenecer simultáneamente a varias comunidades, situación que si bien genera ganancia para los sujetos, puede interferir en determinado momento en la conformación de una comunidad específica.

En lo relacionado con aquellas condiciones que posibilitan el desarrollo de las comunidades docentes de aprendizaje, Escudero (2009) retoma las planteadas por Louis y Kruce (1995), categorizadas como:

“...disposición de tiempos, definición de roles y responsabilidades compartidas, negociación de márgenes de autonomía; Humanas y Sociales las que aducen

al clima de respeto, reconocimiento y al apoyo al profesorado, la asunción efectiva de compromisos en pos de intereses y bienes comunes, la exploración del conocimiento externo, el acceso y el trabajo sobre buenas prácticas pedagógicas, el liderazgo y una política explícita de inclusión de nuevos miembros” (p.19).

Asimismo el autor afirma que las comunidades docentes de aprendizaje deben proponer principios orientados al mejoramiento de la calidad de la educación, en donde estén presentes elementos éticos de quienes las integran. En tal sentido, se destacan principios de orden democrático y político, dado que al interior se manejan poderes, intereses colaborativos, procesos de concertación, entre otros. De otra parte las comunidades docentes de aprendizaje deben promover transformaciones de pensamiento y acción, que relacionen el conocimiento externo con el generado por las experiencias internas de la comunidad.

No existen recetas ni guiones para la conformación de una comunidad de aprendizaje; dadas las connotaciones dinámicas, flexibles y contextualizadas, las rutas determinadas para su creación, muy posiblemente no podrán ser aplicados o transferidas a otras. Cada comunidad debe proponer sus propias dinámicas de trabajo, sus compromisos, sus propósitos intelectuales y sus estrategias de consolidación y sostenibilidad (Escudero, 2009).

Otros autores han abordado también elementos y características importantes para el análisis de las comunidades de aprendizaje docentes. Molina (2005), orienta el significado de una comunidad de aprendizaje, argumentando que “el término se usa para describir el fenómeno de los grupos de individuos que aprenden juntos” (p.236). Estos grupos, de acuerdo con el autor, presentan intereses similares de aprendizaje y logran mediante la interacción beneficios particulares y para la comunidad en general. Plantea que las comunidades de aprendizaje pueden tener una conformación diversa de acuerdo con sus intereses y dinámicas, puede haber comunidades de tipo interno (conformada por profesores y/o estudiantes de una institución) o externa (conformada además de los

anteriores, por agentes externos como padres, instituciones, entre otros). En cualquier caso, las comunidades mantienen siempre autonomía, independencia y objetivos comunes.

Por su parte M. García (2008), aborda las comunidades de aprendizaje como aquellos espacios en los que se interrelacionan e interactúan grupos de personas, a través de la socialización recíproca de experiencias, dudas, conceptos, reflexiones y recursos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas interacciones promueven un proceso dialógico y que se constituye como pilar para la asincronía y sincronía comunicativa- Los integrantes de una comunidad son responsables de la correlación y generación de conocimientos compartidos. La autonomía y la libertad de los sujetos son elementos clave para la participación e interacción de las personas que forman parte de la comunidad.

En esta misma vía Valleys (2000), afirma que una comunidad de aprendizaje es un sitio físico, virtual o interpersonal en el que se genera una dinámica necesaria y útil de interlocución, entre actores que comparten e integran sus necesidades de aprendizaje.

Otro aspecto importante a abordar es la relación entre comunidades de aprendizaje y procesos de formación docente. Sobre este aspecto, específicamente en relación con la mediación de TIC, Carranza & Quintanilla (2008), realizan un análisis sobre las competencias que deben tener los docentes frente a las exigencias que plantea la era digital y las estrategias de formación que se generan en la *interacción social y pedagógica*, a partir del uso de tecnologías. Los autores realizan un análisis sobre las implicaciones que ha generado la revolución de las tecnologías y la información. Ubican históricamente este auge hacia la década de los 70, analizando las implicaciones en los contextos político, económico, cultural, social y educativo en relación con las nuevas dinámicas que se generaron en las formas de pensar, vivir y actuar. Posteriormente las tecnologías de la información incursionarían en la educación, ocasionando desconciertos, tensiones y nuevas dinámicas en los entornos educativos.

Las exigencias y transformaciones del mundo moderno, generan cuestionamientos y reflexiones frente a los cambios que deben darse en las formas de relación, comunicación e

interacción entre los maestros y de ellos con sus estudiantes. Carranza & Quintanilla (2008), sobre este aspecto plantean que una de los retos de las comunidades de aprendizaje es la potenciación individual y colectiva de los docentes, mediante procesos de formación e interacción a través de tecnologías, que les faciliten el logro de aprendizajes colaborativos. (E. Molina, 2005).

A partir de las teorías de Vygotsky (1978), Carranza & Quintanilla (2008), abordan el concepto de construcción de conocimiento a partir de la *interacción social*, plantean que la principal fuente de construcción de conocimiento es la actividad social. Así las cosas, el conocimiento se produce, mantiene y difunde a través de un proceso de interacción social entre los actores.

Estos procesos de construcción de conocimiento colectivo de acuerdo con Brown (2000), generan las comunidades de aprendizaje: (citado por Carranza y Quintanilla, 2005):

“el diseño de una comunidad de aprendizaje consiste en crear ambientes de aprendizaje que permitan la participación grupal y la interacción en diálogos, sustentado la reflexión, la argumentación y la refutación...en donde los participantes exploran temas científicos cada vez más complejos y exigentes, en esto hemos sido influidos por la teoría de Vygotsky y los trabajos subsiguientes sobre análisis del discurso” (p.5).

Esta perspectiva de interacción social resignifica la importancia del trabajo colaborativo, el cual es el resultado de procesos de interacción eminentemente dialógicos. El trabajo colaborativo favorece la conformación de comunidades de aprendizaje incorporando un lenguaje y una base de conocimientos comunes. Se genera entonces un sistema compartido de significados construidos colectivamente, los cuales son interiorizados por cada individuo a través de procesos comunicativos. El conocimiento va de lo interpersonal a lo intrapersonal (Calzadilla, 2002).

En esta vía los procesos de trabajo colaborativo entre docentes, fundamentado en la interacción entre pares exigen a los maestros *hacer de su práctica un objeto de reflexión conjunta*. De otra parte, las comunidades de aprendizaje se constituyen en espacios académicos para poner en evidencia los aspectos a mejorar, así como los procesos consolidados, tanto propios como de los de otros. Se generan así alternativas posibles para mejorar, transformar y fortalecer la actividad docente, a través de los aportes de sus pares, con lo que se logra construir conocimiento pedagógico colaborativamente. (Carranza & Quintanilla, 2005).

Una vez revisadas y analizadas las perspectivas conceptuales aquí descritas, se puede concluir que los enfoques conceptuales abordados, coinciden en plantear que los ejes temáticos centrales que se conforman como unidades de análisis de las comunidades de aprendizaje son: 1. Intereses, gustos y expectativas compartidos entre los participantes 2. Interacción social y aprendizaje entre pares. 3. Trabajo colaborativo como posibilidad mediadora de las comunidades. Vemos entonces cómo el proceso de conformación y consolidación de comunidades de aprendizaje transita desde aspectos de índole subjetiva para llegar al plano de lo social, permeando ámbitos académicos y de aprendizaje.

2.3.2. Comunidad de práctica

Otro concepto que ha sido desarrollado por diversos autores es el de comunidad de práctica como forma de trabajo en colectivo. Wenger (2001) ha abordado de manera amplia el término ‘comunidad de práctica’, señalando que “las comunidades de práctica son una parte integral de nuestra vida diaria. Son tan informales y omnipresentes que rara vez son un centro de interés explícito, pero por las mismas razones también son muy familiares” (p. 25).

Sobre la manera en que se conforman las comunidades de práctica, Salinas (2003) afirma que en la vida cotidiana, cuando las personas necesitan aprender algo requerido en el ejercicio de sus labores, normalmente no abandona su situación normal ni dedica esfuerzos a clases o procesos de capacitación convencionales, sino que de manera espontánea se

conforman grupos de trabajo en los cuales se enseñan unos a otros, se asignan roles y se generan procesos de apoyo mutuo (comunidades de práctica), estableciendo identidades que son definidas por los roles que cada integrante desempeña en el apoyo al grupo. El aprendizaje, de esta manera, se da naturalmente al convertirse en un miembro participativo de una comunidad de práctica.

Por otra parte, Wenger y Snyder (2000) definen las comunidades de práctica como “un grupo de personas que se reúne de manera informal para compartir su experiencia y pasión por una empresa común” (p.139). En la definición de estos autores se hace evidente el componente emocional en el establecimiento de vínculos, como factor indispensable en la conformación de comunidades de práctica.

Para Wenger (2002) las comunidades de práctica comprendidas como grupos de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema específico, se consolidan a medida que generan procesos de interacción continua para profundizar en sus conocimientos y pericias en áreas específicas. Se evidencia una vez más, el interés común como eje fundamental para la conformación de comunidades de práctica.

Vásquez (2011) define la comunidad de práctica (CoP), como “un grupo de personas ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, y por lo que aprenden en esta práctica común” (p.53). En la definición propuesta por este autor, se destaca la recurrencia y estabilidad en el tiempo, como aspecto significativo para la consolidación de comunidades de práctica.

El desarrollo histórico del concepto de comunidad de práctica parte del ámbito empresarial. Vásquez (2011) relata cómo en la empresa Xerox en la década de mil novecientos ochenta, se generaron cambios en los procesos de capacitación presencial que se llevaban a cabo en los Estados Unidos para un promedio de 25.000 reparadores de fotocopias. Por razones de índole económica, se diseñó un sistema de formación para los reparadores de fotocopadoras que fuese eficaz y redujera los costos. Se decidió entonces analizar a profundidad el trabajo de los reparadores de fotocopadoras y se contrató a un grupo de

antropólogos para llevaran a cabo el análisis de su trabajo, mediante un proceso de observación y acompañamiento durante más de seis meses. La observación realizada posibilitó identificar que los reparadores no hacían uso de los manuales de operación, sino que aprovechaban los momentos de descanso para compartir experiencias a cerca de la reparación y la solución práctica de problemas. A estas historias se les llamaba “*War Stories*” y los mejores reparadores eran llamados “*Warriors*”. Los reparadores compartían y circulaban sus conocimientos acerca de sus problemas laborales cotidianos, trabajando juntos, generando anotaciones, intercambiando números de teléfono y sobre todo discutiendo juntos acerca de la situaciones que se les presentaban. Crearon de esta manera lo que se denomina una comunidad de práctica, sobre la cual el autor identifica aspectos o componentes fundamentales, a saber:

- Generación de trabajo colaborativo en torno a los problemas que surgen de una práctica común.
- Aporte de conocimientos adquiridos por parte de todos los miembros, lo que permite aprender de la experiencia de los otros, generando así transferencia de conocimiento práctico.
- Solución de problemas mediante el aporte de los miembros de la comunidad con diferentes niveles de experticia, generando así prácticas exitosas.
- Desarrollo de procesos de motivación y capacidad de liderazgo, al asumir diferentes roles al interior de la comunidad de práctica.

De la experiencia relatada, se deduce que las comunidades de práctica pueden convertirse en estrategias para gestionar conocimiento al interior de las organizaciones y no obedecen a estructuras predefinidas por estructuras jerárquicas, organigramas u otras formas institucionales de agrupamiento o capacitación formal. Este carácter espontáneo y no formal de las comunidades de práctica, facilita la obtención de excelentes resultados. Oberty, de Saá y Pérez (2005) destacan la manera en que el conocimiento que posee cada individuo se convierte en un recurso estratégico clave en contextos competitivos, y afirman que para que este recurso se convierta en conocimiento organizativo, debe darse paso a un proceso de creación, transferencia e integración, lo cual se logra en comunidades de práctica “caracterizadas por la autogestión y la responsabilidad colectiva, el liderazgo, la autonomía y la responsabilidad individual, el clima de confianza, el lenguaje común y la

heterogeneidad de los miembros”. (Oberty, de Saá y Pérez, 2005, p.145). En este sentido, las comunidades de práctica se han convertido actualmente en una estrategia muy efectiva para la gestión del conocimiento, dado que garantizan el intercambio y transferencia de saberes prácticos dentro y fuera de cualquier organización.

No obstante, de acuerdo con Vásquez (2011), las comunidades de práctica dentro de una organización no garantizan por sí mismas el buen funcionamiento de la empresa ni los buenos resultados de la misma. Para ello es requisito que las comunidades de práctica cumplan con algunas características específicas:

- La empresa común, es decir, de qué se habla, qué se hace, cuál es la práctica común. Esto es renegociable por los miembros de la comunidad de práctica (CoP) cuantas veces sea necesario.
- El compromiso mutuo, es decir, cómo se va a funcionar, a qué se comprometen los miembros de la comunidad de práctica (CoP), cuáles serán sus reglas como sociedad.
- El repertorio compartido, es decir, lo que producen juntos (procedimientos, jerga propia, rutinas, artefactos, documentos, etc.). Este repertorio se construye progresivamente en la discusión de la práctica común. (Vásquez, 2011, p.55).

La necesidad y el propósito de compartir saberes prácticos y experiencias es una de las características fundamentales de las comunidades de práctica; en este sentido Martos (2012) plantea que los conocimientos no son individuales, sino que se construyen en colectivo, desarrollando los conceptos de: “cogniciones distribuidas, inteligencia colectiva, multitudes inteligentes o *sharismo*, son la misma manera de denominar la tendencia humana a compartir conocimiento” (p.26). Este autor, destaca en este proceso el importante papel que juegan las tecnologías de la información y la comunicación afirmando que la era de la Web 2.0, trae consigo la promesa de una ‘nueva filosofía en internet’, en la que se conforman “redes humanas”, cuyas “neuronas” se interconectan, rompiendo los límites y las fronteras espacio- temporales.

La aparición del internet, redes sociales y plataformas de comunicación e interacción facilitan la generación de comunidades de práctica con participantes de diferentes países,

profesiones, culturas y experiencias, favoreciendo los procesos de aprendizaje colectivo y colaborativo.

Gadow (2006) sostiene que las comunidades de práctica se constituyen en herramienta de integración y pertenencia, por cuanto en las Comunidades de práctica se generan relaciones de amistad y un ambiente de trabajo que resultan gratos, lo cual conlleva a un sentido de pertenencia, de identidad y de contención; esto a asumir mejor los cambios. Para este autor, las comunidades de práctica son una estrategia significativa para generar trabajo colaborativo, integración y transferencia de conocimiento. Específicamente destaca su utilidad en el diseño e implementación de proyectos organizacionales que requieran del compromiso y colaboración de participantes heterogéneos, con miras a construir aprendizajes colectivos.

En lo relacionado con la tipología de las comunidades de práctica, Probst & Borzillo (2007) identifican tres clases: de innovación estratégica, de excelencia operativa y de espacios sociales y productivos. Por su parte, Peck y Wilson (1999) definen cuatro tipos de comunidades: de discurso, de construcción de conocimiento, de aprendizaje y comunidades de práctica. Dado que estas tipologías obedecen más a ámbitos empresariales no serán desarrolladas en el presente documento.

2.3.3. Relación entre comunidad de práctica y comunidad de aprendizaje

Un aspecto que resulta importante para el análisis de los conceptos que aquí se desarrollan, es revisar los tipos de relación o articulación que se establecen entre los dos tipos de comunidades que se han abordado. No siempre una comunidad de práctica se convierte en una comunidad de aprendizaje; ello exige un proceso más formal en el cual los miembros se comprometen en interacciones de aprendizaje tanto en el ámbito académico como organizacional (McDermott, 1999). Este autor propone diez factores críticos que permiten desarrollar e impulsar comunidades de práctica y de aprendizaje:

- Identificar y centrarse en conocimientos que son importantes tanto para las personas como para la organización.

- Se requiere de un líder o motivador que dinamice la comunidad y sea aceptada por los miembros
- Los miembros deben contar con el interés y tiempo para participar en las actividades propuestas
- Las comunidades deben estar inmersas dentro de la cultura y valores de la organización.
- Los líderes de la organización deben formar parte de la comunidad.
- Generar espacios que faciliten la interacción e intercambio de ideas
- Propiciar un ambiente adecuado para las relaciones sociales, los miembros deben sentirse integrados e identificados en un proyecto común.
- Facilitar el desarrollo de un núcleo activo y apasionado
- Garantizar y facilitar la contribución y el acceso de la comunidad al conocimiento y a las prácticas como un desafío técnico
- Garantizar y facilitar el diálogo abierto sobre temas y aspectos que marquen la diferencia. (McDermott, 1999).

2.3.4. Comunidad de saber

El concepto de Comunidad de Saber, no es muy común ni se encuentra ampliamente desarrollado en la literatura disponible. Como desarrollo conceptual significativo se encuentra el realizado por Miriam Latorre (2015), quien menciona la importancia cada vez más evidente de la conformación de comunidades de saber y la producción de diferentes conocimientos a partir de una participación colaborativa.

Con el fin de hacer una aproximación al concepto comunidades, la autora presenta algunas definiciones reconociendo cómo desde la antigüedad se piensa en éste: “los primeros agrupamientos humanos, las comunidades religiosas, aquellas comunidades con una fuerte identificación cultural, las comunidades rurales, las hippies, las científicas, por mencionar algunas. ¿Qué tienen en común?” (Latorre, 2015, pág. 1).

Teniendo en cuenta la relevancia que le da a Wikipedia como sitio que proporciona tanto a docentes, como a las personas del común, elementos que contribuyen a la construcción de conocimientos, al respecto dice:

Una comunidad es un grupo de individuos que tienen ciertos elementos en común, tales como el idioma, costumbres, valores, tareas, visión del mundo, edad, ubicación geográfica (un barrio, por ejemplo), estatus social o roles. Por lo general, en una comunidad se crea una identidad común, mediante la diferenciación de otros grupos o comunidades (generalmente por signos o acciones), que es compartida y elaborada entre sus integrantes y socializada (Wikipedia, s.f.)

Por otra parte, pone de manifiesto la propuesta que hace Marta Souto, Doctora en Ciencias de la Educación con respecto a las comunidades; plantea la idea de grupalidad para explicar la importancia que tiene la construcción de saberes a partir de un grupo frente a la producción individual. Afirma que los grupos tienen momentos y al conformarse a partir de algo en común, presentan un aspecto de singularidad frente a otros grupos (Souto, 1993). Así pues, se podría pensar que un grupo de personas que comparten algo en común, que interactúan entre sí y que están comprometidas frente a ese algo que los une, ofrecen confianza a las demás personas de un mismo colectivo.

Por consiguiente, al hablar de Comunidades de Saber se piensa en el vínculo existente entre ésta y los procesos de aprendizaje, el cual surge a partir de la interacción de los que conforman esta grupalidad, pues no se tiene como fundamento único un contenido específico, sino que también se tiene en cuenta la capacidad de expresarse con claridad, la argumentación frente a las posturas de los otros participantes de la comunidad, construyendo así nuevos saberes y dándole una importancia significativa a la comunidad de aprendizaje.

La autora presenta sitios virtuales que actualmente existen, los cuales permiten a los docentes latinoamericanos compartir sus experiencias innovadoras en el área de la educación, con herramientas tecnológicas que permiten fortalecer sus proyectos a partir de los recursos existentes y del intercambio de experiencias. Estos espacios virtuales los define

como comunidades de saber, en donde los docentes son los protagonistas y los encargados de desarrollarla con producción de contenidos y contribuciones pedagógicas. Esta comunidad fundamentalmente debe ser dinámica posibilitando la continua participación de docentes, permitiendo así conocer las diferentes experiencias de colegas latinoamericanos en lo que se refiere a experiencias innovadoras.

Como directriz importante para entender el aprendizaje en las comunidades de saber, la autora propone los lineamientos de Lev Vygotsky, quien propone que el desarrollo humano sólo puede darse a partir de la interacción social. Hace referencia a tres aspectos centrales sugeridos por Vygotsky: la constitución subjetiva, la cual se desarrolla a partir de diferentes experiencias culturales que vivencia el sujeto; la zona de desarrollo próximo que se refiere al espacio entre lo que el sujeto sabe y lo que puede llegar a conocer con la guía de otro y finalmente, la vivencia la que supone una experiencia a la cual el sujeto atribuye sentidos y que atiende tanto a los aspectos cognitivos como los emocionales. Teniendo en cuenta estos tres aspectos, la autora se propone lograr una mayor comprensión del aprendizaje que se logra a partir de las comunidades de saber.

Por otra parte, presenta una experiencia llevada a cabo por el Ministerio de Educación de la Nación (Argentina), el portal educativo argentino Educ.ar y el Programa Conectar Igualdad, quienes invitaron a un equipo de especialistas en Tecnología Educativa para que realizaran una investigación, la cual partía de la observación de las prácticas educativas en donde fueran usadas herramientas tecnológicas; se realizó trabajo de campo, entrevistas a docentes innovadores que incluían dichas herramientas en su quehacer en el aula de clase.

A partir de estas estrategias investigativas, se construyeron relatos que mostraban los resultados de las prácticas de enseñanza con tecnología. El equipo funcionó como una comunidad de saber, utilizando diversas herramientas tales como Facebook, creando un grupo el cual tenía como objetivo compartir elementos que condujeran a la inspiración para la producción, como trozos de las entrevistas, fotos y producciones de los alumnos entre otros.

También, en Gmail se creó un calendario compartido en el que programaban las visitas a las escuelas. A través de correo electrónico se realizaron intercambios colectivos para cuestiones formales y finalmente en un servidor compartido se publicaban los avances de la producción, construcción de relatos y algunas imágenes.

El resultado de la investigación fue el libro Creaciones, experiencias y horizontes inspiradores, el cual presenta prácticas ejemplares e inspiradoras que recrean la enseñanza en un escenario renovado y pueden ayudar al crecimiento de otras modalidades innovadoras. El equipo de trabajo se configuró como una comunidad de saber, ya que fue productora de conocimiento en el campo de la tecnología educativa y a pesar de que este trabajo haya terminado, actualmente el grupo sigue interactuando alrededor del uso de las tecnologías en la educación.

Posteriormente, comenta la autora, se escribió un artículo colectivo titulado Recreando la investigación con tecnologías: redes digitales y escritura en colaboración, el cual fue publicado por el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA; éste muestra como a través del proceso de investigación se descubren formatos novedosos de escritura colaborativa mediados por tecnologías de comunicación. Aquí se hace un especial énfasis en la capacidad de construir saberes a partir de la interacción que surge entre los participantes de una comunidad, poniéndose de manifiesto en forma constante el concepto de desarrollo próximo, ya que los sujetos con más experiencia o habilidades las comparten con los demás, en forma de diálogos y diferentes producciones.

Es importante mencionar que en las comunidades de saber es fundamental contar con la participación activa de todos los sujetos que la componen, contando siempre con un liderazgo natural, el cual es oportuno para la conservación de la comunidad y para atender las necesidades del grupo, lo que permitirá la generación de nuevos temas y debates, acciones que enriquecen las comunidades de saber.

La autora cita a Wenger y sus colaboradores, quienes proponen algunos roles o niveles de participación: coordinador (es), encargado de organizar y conectar a los miembros de la

comunidad: planifica, relaciona contenidos, destaca temas y sostiene la actividad del grupo; núcleo, es un grupo pequeño de miembros que participan activamente en debates y traen constantemente ideas, suelen adquirir un liderazgo dentro del grupo colaborando con el coordinador; miembros activos, son aquellos que tienen una regularidad en sus participaciones pero no con tanta intensidad como lo hace el núcleo; miembros periféricos, participan en escasas ocasiones y son parte mayoritaria de la comunidad, sus actividades se centran en observar las interacciones de los demás miembros y finalmente, participantes externos, que no son miembros de la comunidad pero tienen un interés en la misma. Los roles no son estáticos, sino que los participantes pueden moverse entre uno y otro permitiéndoles el constante interés por la comunidad y por ende su evolución (Wenger, 1998).

A partir de lo anterior, la autora refiere algunas experiencias que han permitido evidenciar el impacto de las tecnologías en la conformación de comunidades de saber. Menciona, el curso de formación para docentes, Escenarios Educativos con Tecnología. Entre lo real y lo posible, y explica que es una propuesta masiva y abierta del Programa Virtual de Formación Docente 2015, Expandir y enriquecer la enseñanza y el aprendizaje a través de las TIC, del Citep, la cual pretende conformar y alimentar una comunidad de práctica cuyo objetivo sea la indagación o profundización de los debates actuales sobre escenarios educativos con tecnología.

En ésta existe la interacción de una gran comunidad de docentes y profesionales de la educación a nivel mundial. El curso es abierto y los sujetos pueden participar en diversas modalidades según su interés; la interacción entre ellos lleva a reflexiones que enriquecen constantemente la comunidad. Se construyen objetos entre todos, logrando así producciones colectivas como videos, imágenes, etc., las cuales se comparten a través de componentes publicitarios: Twitter, Facebook, hashtag #escenariostec, permitiendo que además de los participantes de la comunidad, actores externos, pregunten, comenten y aporten nuevas reflexiones al proceso.

Comenta la autora, que en la actualidad las comunidades de saber se han multiplicado gracias a la posibilidad de estar conectados desde cualquier lugar y a través de distintos dispositivos haciendo uso de variadas plataformas y redes: plataformas educativas, cursos virtuales, MOOCs, Twitter, Facebook, Pinterest, entre otras, tendiendo a una educación permanente y permitiendo a la vez el encuentro intergeneracional e intercultural y además generando el reconocimiento de diversas experiencias y saberes provenientes de distintos espacios, tiempos y formas educativas.

Así mismo, presenta otro ejemplo de actividad del curso mencionado; ésta propone una actividad creada y desarrollada por el Programa de Educación de Wikimedia Argentina, llamada Wikipedia en primera persona. El equipo a través de videoconferencia contó las principales ideas en torno a la construcción abierta y colaborativa de contenidos; luego, los participantes intervinieron en un foro para profundizar en el tema, crearon una cuenta y editaron un artículo en Wikipedia. Muchos educadores reconocieron que a pesar de que conocían la posibilidad de editar, nunca se hubieran animado a hacerlo y el curso lo que buscó justamente fue el aprender “haciendo”.

A través de esta experiencia los docentes vieron que el espacio virtual es una oportunidad para crear comunidades, ya que éste acorta distancias y desarma el tiempo, pues cada uno puede sentarse a producir y aprender con otros en el momento del día en que pueda, sin necesidad de estar sincrónicamente conectado con los demás. Producir en la virtualidad también posee la ventaja de poder tener disponible todo el tiempo la versión más actual de lo que se está haciendo juntos, además de recuperar el recorrido.

A partir de esta experiencia, se resalta la importancia de la inteligencia colectiva como el reconocimiento y enriquecimiento mutuo de las personas (Levy, 2004). Afirma que no reconocer al otro en su inteligencia sería negar su verdadera identidad social en una sociedad en que el conocimiento es un bien muy valorado; la inteligencia colectiva sólo puede surgir en el marco de la cultura y aumentar con ella.

De la misma manera, se piensa el ciberespacio como un espacio en donde todos y cada uno puede realizar aportes y contribuir a ese gran reservorio de contenidos creados por la humanidad que es la web. Cita a Carina Lion para referirse al concepto de red. Ésta plantea que la red es un conjunto de nodos interconectados, donde los nodos son los puntos en los

que una curva se intercepta a sí misma. Al hablar de redes digitales, se piensa en redes que no reconocen distancias entre nodos, son estructuras abiertas, capaces de expandirse sin límites siempre que entre los nodos exista un mismo código de comunicación que permita integrarlos a partir de ésta (Lion, 2006).

De acuerdo a lo anterior, la inteligencia colectiva se puede pensar como una hibridación de mentes, a través de la cual se desdibujan las barreras de lo público y privado, donde lo que se produce en conjunto es de todos más allá del aporte que cada uno haya podido realizar. La escritura colaborativa puede convertirse en uno de los modos en que se evidencia la inteligencia colectiva a partir de la construcción con otros.

Como se comentó al inicio, la autora menciona a Wikipedia como un sitio importante de construcción de conocimientos en forma colaborativa, y propone el escenario digital como un espacio que obliga al sujeto a repensar las maneras de construir conocimiento.

Actualmente, la cultura digital define al sujeto a partir de lo que produce, mostrándolo como un sujeto digital: produce mensajes, imágenes, videos, frases, comparte documentos, textos, etc. Esta posibilidad de compartir contenidos propios o de otros que ofrece la llamada web 2.0 y las diferentes plataformas educativas, redes sociales, redes profesionales, entre otras, son las herramientas que permiten visualizar y definir al sujeto, como sujeto digital.

Así pues, Wikipedia es un ejemplo representativo de los desafíos que el escenario digital plantea al campo educativo; obliga a los sujetos a repensar la relación entre la tecnología y la producción del conocimiento y permite confirmar que el trabajo colaborativo no conduce a la construcción. De ahí, que es necesario diseñar una nueva propuesta para poder enmarcar el trabajo colaborativo en los propósitos de la enseñanza.

A continuación, la escritora del artículo menciona los espacios wiki que permiten la construcción del conocimiento. La palabra Wiki se refiere a sitios de internet cuyo contenido puede ser publicado, editado, utilizado y reeditado por cualquiera de sus usuarios

en tiempo real; esto es, ampliar el acceso al conocimiento a partir de construirlo colaborativamente y alojarlo en la web.

La existencia de miles de usuarios de diversas partes del planeta conectándose, accediendo, participando, realizando sus aportes, implica que se establezcan condiciones de la cultura digital que permiten el registro de un conjunto cultural sin precedentes. Tal es el caso de la Wikipedia; ésta es considerada como la producción colectiva más grande de la historia por varias razones: contiene millones de artículos en diferentes idiomas, conforman esta comunidad de saber miles de colaboradores editores alrededor del mundo, es uno de los sitios más visitados universalmente, está en continuo crecimiento y ninguna editorial podría crear una enciclopedia tan grande y válida mundialmente.

Visto de esta manera, Patricio Lorente, Presidente de la Fundación Wikimedia, dice que pensar que Wikipedia no es confiable es haberse quedado en el tiempo, porque esta enciclopedia digital es uno de los sitios más consultados por los estudiantes; es la principal fuente de información que utilizan, pero los docentes no confían en la información que contiene. Explica que en realidad la calidad y cantidad de contenidos se ha incrementado y que justamente, el hecho de que cualquier persona pueda editarla no la vuelve poco confiable, sino más activa.

Menciona algunos aspectos relevantes de la escritura colaborativa en Wikipedia:

- Para poder editar o crear contenido en Wikipedia hay que poder contrastar con fuentes lo que se relata; cuando alguien edita un artículo debe contar con fuentes primarias que le sirvan de insumo y referencia sobre lo que redacta, de lo contrario podrá ser eliminado el aporte.
- Editar artículos no sucede en soledad. En Wikipedia existe el debate, rasgo esencial para dar paso al consenso. En la enciclopedia, pocas veces se presta atención a la solapa “discusión” presente en cada artículo, que muestra las sucesivas discusiones que distintos colaboradores han tenido para acordar en determinadas cuestiones vinculadas a la redacción, a la información, a la fiabilidad de los datos o a los modos en que se expresan.

- El punto anterior da paso a éste: en la Wikipedia hay una postura interesante en cómo se concibe la neutralidad, la pluralidad de voces es lo que la vuelve posible. Al revisar la solapa de “discusión” se puede apreciar la gran variedad de interpretaciones sobre los diferentes temas.

En general, la autora insiste en que la Wikipedia es probablemente la comunidad de saber más amplia que existe y que tiene como objetivo la construcción del conocimiento del mundo; en este espacio todos saben algo y pueden darlo a conocer, haciendo una gran contribución a esta importante obra colectiva de la humanidad.

Por otra parte, muestra la importancia de diseñar una propuesta educativa para promover la construcción colectiva de conocimiento. Menciona a Maggio, quien plantea que los educadores deben reconocer, entender y generar propuestas que permitan a los jóvenes utilizar Wikipedia con un sentido didáctico (Maggio, 2012). Considerar a los estudiantes como productores de conocimiento es un desafío para los docentes, quienes tienen que pensar propuestas que permitan involucrarlos como sujetos culturales activos. La posibilidad de participar en la generación de artículos en Wikipedia, pone de manifiesto diversas habilidades: entender las reglas de escritura, saber que cuándo se construye un aporte a partir de otros, éste puede ser modificado, tener la claridad de que los artículos poseen una estructura determinada, que no deben aparecer subjetividades y que hay que investigar el tema y buscar fuentes primarias. Además, es fundamental poder argumentar y ser sólidos en esos argumentos para poder debatir con otros en la construcción del artículo.

Por lo tanto, la autora asegura que para poder pensar una propuesta educativa que promueva la construcción colaborativa de conocimiento, es necesario estar convencidos de la importancia de favorecer en los estudiantes habilidades cognitivas y sociales vinculadas a la construcción con otros. Como educadores es posible aprovechar la posibilidad de conocer las maneras en que se construye el conocimiento en el campo disciplinar a través de una propuesta educativa que exija a los estudiantes y les permita ser productores de sentidos.

Finalmente, como conclusión del artículo, la autora señala que actualmente las comunidades de saber son un movimiento en crecimiento debido a las posibilidades de aprender con otros, posibilidad que brinda la virtualidad rompiendo barreras de distancia y tiempo.

La Wikipedia es la comunidad de saber más amplia del mundo y está en continuo desarrollo; es un movimiento abierto que atraviesa al sujeto culturalmente y los educadores deben entenderla e interpretarla como un caso significativo, abordándola desde su complejidad, comprendiendo el contexto en el que se desarrolla y dando la posibilidad a los estudiantes de apropiarse de ella, pensando que todos los sujetos tienen algo para contar al mundo.

2.4. Ruta metodológica para la conformación de comunidades

2.4.1. Construcción del concepto: Comunidades de saber y de práctica pedagógica

A partir de los constructos teóricos desarrollados en los apartados anteriores, se extraen los principales elementos sobre los tres tipos de comunidades que conforman antecedentes o pilares básicos para el nuevo concepto que el IDEP pretende desarrollar y poner en práctica en los próximos años: Comunidades de saber y de práctica pedagógica.

Comencemos por hacer una síntesis de los conceptos que constituyen los ejes centrales: Frente al concepto comunidad, del rastreo y análisis conceptual realizado, podemos concluir que una comunidad puede ser abordada como:

Sistemas de organización flexibles a través de los que se favorece el intercambio de conocimientos y experiencias desde la vida en el ámbito educativo, donde las interacciones y la cooperación, buscan enriquecer y exaltar contextos de aprendizaje.

En este sentido, los autores que han desarrollado los conceptos de comunidad de aprendizaje, comunidad de práctica y comunidad de saber, convergen en aspectos y características tales como:

- Parten de abordar un concepto general de comunidades, comprendidas como agrupaciones de sujetos que obedecen a determinadas características sociales y culturales. Estos grupos de personas coinciden en tener intereses o necesidades afines que los convocan y consolidan como colectivo. El concepto de comunidad es tan antiguo como la misma humanidad.
- Se destaca la importancia de la construcción del conocimiento como una práctica social que surge del compartir con otros. En este sentido, el conocimiento y el aprendizaje transitan de lo intersubjetivo hacia lo intrapersonal.
- De acuerdo con lo anterior, desde una perspectiva Vigotskyana, se evidencia que la constitución del sujeto en comunidad se desarrolla a partir de diferentes experiencias culturales que vivencia, a los conocimientos a los que puede acceder con la guía de los otros y a la experiencia intersubjetiva que atribuye sentidos y significados al aprendizaje y a la práctica misma.
- La práctica y el saber cotidiano se constituyen en fuentes primordiales de reflexión y construcción de nuevos significados.

De otra parte, resulta pertinente sintetizar las características fundamentales de cada uno de los tipos de comunidades que se desarrollaron en el anterior capítulo. De acuerdo con Escudero (2009), las comunidades de aprendizaje entre los docentes presentan tres grandes ámbitos o dimensiones, las cuales se consideran cruciales para los propósitos del IDEP:

1. Concertación y establecimiento de relaciones sociales e intelectuales de colaboración entre el profesorado: esta característica tiene que ver fundamentalmente con el sentido eminentemente social de las comunidades. Particularmente las comunidades de aprendizaje conformadas entre maestros, surgen de la puesta en común de aspectos sociales relacionados con algunos ámbitos de su vida personal y profesional, para dar paso paulatinamente a las interacciones intelectuales.

2. Deliberación y construcción de una cultura pedagógica compartida respecto de valores, principios concepciones y prácticas sobre el currículo, la enseñanza, la evaluación, la organización y el funcionamiento de los centros: las comunidades de aprendizaje docente que han sido analizadas por diferentes autores, tienen como particularidad la generación de espacios de discusión, reflexión, deliberación y análisis que conllevan a la construcción de una cultura pedagógica en la que circulan saberes, concepciones y prácticas sobre todos aquellos temas de interés de los maestros.
3. Articular y realizar procesos de investigación sobre la práctica (análisis, reflexión, observación, evaluación, crítica pedagógica): este último ámbito podría considerarse como un nivel más avanzado de las comunidades de aprendizaje docente y se relaciona con la construcción de conocimiento pedagógico derivado de la realización colaborativa de procesos de investigación.

Por su parte las comunidades de práctica, de acuerdo con Vásquez (2011), tienen como características centrales:

1. La empresa común: esta característica se relaciona con el establecimiento de consensos entre los integrantes de una comunidad, con respecto a cuál es esa práctica común que los convoca como colectivo. Este aspecto puede ser renegociado por los integrantes de la comunidad de práctica las veces que lo consideren necesario.
2. El compromiso mutuo: se refiere a los compromisos y reglas que acuerdan los integrantes de la comunidad, sobre las cuales se definen los parámetros para su funcionamiento.
3. El repertorio compartido: en este ámbito se hace alusión a la producción conjunta (procedimientos, jerga propia, rutinas, artefactos, documentos, etc.). Este repertorio se construye progresivamente en la discusión de la práctica común.

Finalmente en las comunidades de saber, si bien la bibliografía analizada no presenta unas características concretas como en los dos tipos de comunidad anteriores, se pueden inferir algunos rasgos específicos tales como: compromiso frente al tema que los une, confianza generada entre personas que forman parte del colectivo, aprendizaje colaborativo, construcción de conocimiento compartido, entre otras. Por consiguiente, al hablar de Comunidades de Saber se piensa en el vínculo existente entre ésta y los procesos de aprendizaje, los que surgen a partir de la interacción de los que conforman esta colectividad. En las comunidades de saber, cabe resaltar que juegan un papel fundamental las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de interacción no sincrónicas que permiten superar las barreras de tiempo y espacio. Así pues, se podría pensar que un grupo de personas que comparten algo en común, que interactúan entre sí y que están comprometidas frente a ese algo que los une, ofrecen confianza a las demás personas de un mismo colectivo.

Con lo anterior nos aproximaremos a proponer una definición sobre comunidades de saber y de práctica pedagógica, así como algunas de las características que pueden tener: Las comunidades de saber y práctica pedagógica pueden concebirse como colectivos de maestros y maestras que se agrupan por intereses personales y pedagógicos afines, entre los que se destacan: su desarrollo personal como ser y como ser maestro, saberes disciplinares, procesos de enseñanza y aprendizaje, didácticas y metodologías, convivencia, gestión y organización escolar, entre otros. Al interior de estas comunidades se construyen saberes a partir de la socialización de experiencias y del aprendizaje consolidado desde las propias prácticas.

2.4.2. Una posible ruta metodológica

La definición anterior nos permite vislumbrar algunos ámbitos o dimensiones que pueden caracterizar estas comunidades y que a su vez se constituyen en una ruta metodológica posible de interacción:

1. Establecimiento de relaciones sociales: se parte de la profunda creencia en que el reconocimiento del maestro en su esencia personal, desde su ser, constituye

un fundamental punto de partida para conformar comunidades de docentes basados en la interacción social desde lo personal, antes que en la interacción pedagógica o profesional.

2. Identificación de intereses afines e interacción pedagógica: Considerando la importancia de compartir gustos, necesidades e intereses para conformar y consolidar comunidad, resulta necesario que los maestros expresen sus intereses particulares, para encontrar nodos o puntos de convergencia que los consoliden como comunidad de saber y práctica pedagógica. Una vez identificados esos intereses se generará la interacción pedagógica entre los participantes.
3. Socialización de experiencias significativas derivadas de las prácticas: las prácticas pedagógicas se constituyen en una de las fuentes prioritarias de interacción, establecimiento de compromisos e identificación de potencial trabajo colaborativo entre pares.
4. Producción colectiva de saber pedagógico: A partir de los ejercicios de socialización de prácticas y experiencias significativas, los maestros establecerán acuerdos y compromisos para desarrollar proyectos de investigación e innovación en un ejercicio colaborativo, que conlleve a la generación de conocimiento pedagógico.

3. Capítulo III: Orientaciones conceptuales y metodológicas comunidades de saber y práctica pedagógica

Orientaciones conceptuales y metodológicas para el diseño de la estrategia de cualificación e innovación docente: comunidades de saber y de práctica pedagógica.

3.1. Conceptualización y características de las comunidades de práctica y saber pedagógico

Partiendo de la premisa planteada, la concepción de comunidad de saber y práctica pedagógica como sistemas de organización flexibles a través de los que se favorece el intercambio de conocimientos y experiencias desde la vida en el ámbito educativo, donde las interacciones y la cooperación, buscan enriquecer y exaltar contextos de aprendizaje; se caracterizan por:

- Parten del ámbito personal y subjetivo de los participantes, por tanto se vinculan a historias de vida, afectos, intereses personales y condiciones específicas de integrantes.

- Se busca la generación de conocimiento en un plano social e intersubjetivo.
- La posibilidad de construir conocimiento a partir de la experiencia y de la práctica pedagógica, proporciona una perspectiva epistemológica a la noción de las CdS y CdPP.
- El liderazgo distribuido y el conocimiento compartido constituyen dos aspectos fundamentales y característicos de las CdS y CdPP.
- La pertenencia a colectivos que comparten las mismas prácticas, constituirá uno de los más importantes factores de cohesión y será un sello distintivo de las CdS y CdPP.
- El conectivismo aporta elementos muy significativos para la conformación de CdS y CdPP, puesto que involucra la conexión de redes de conocimiento.
- Estructuras en las que se comprende la gestión de conocimiento amplia y diversa, posibilitan la comprensión, integración, compromiso mutuo y repertorio compartido, como resultado de prácticas y conocimientos comunes de personas que han conformado de manera espontánea y voluntaria la comunidad.
- Las TIC constituyen estrategias que favorecen procesos de interacción, comunicación y relación virtual sincrónica y asincrónica que complementan la comunicación e interacción presencial entre los integrantes de las CdS y CdPP.
- Las CdS y CdPP implican, entonces, un trabajo conjunto pero no necesariamente homogéneo.
- La flexibilidad es un rasgo característico de las CdS y CdPP. Las dinámicas de funcionamiento se dan de manera cíclica y en espiral.

3.2. Procesos y estrategias para su conformación

El planteamiento de la estrategia, está dirigida a potenciar la integración de docentes inquietos por interactuar alrededor de centros de interés teniendo como principios la solidaridad, la universalidad, la diversidad, la confianza, la participación, la tolerancia, justicia y equidad.

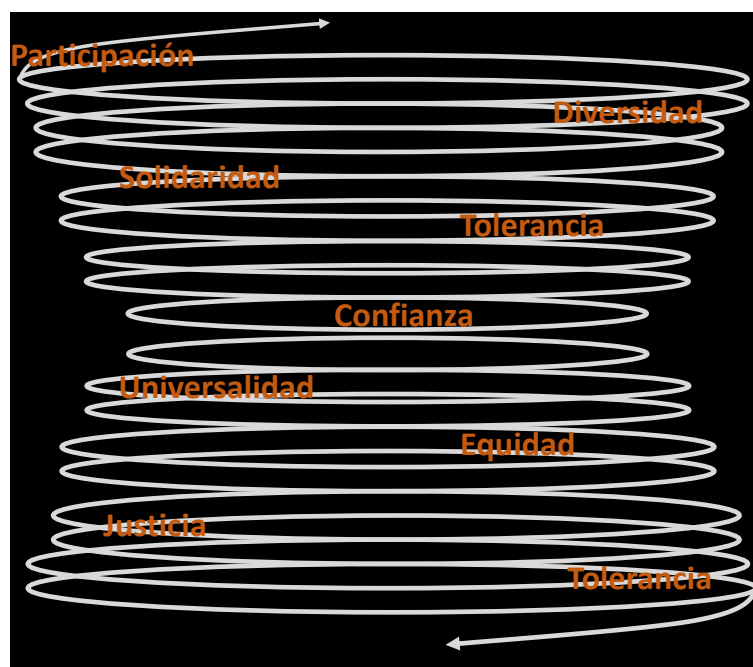


Figura 1. Procesos y estrategias para su conformación. Fuente, la autora. 2016

En las CsPP el principio de la confianza se define como un conjunto de expectativas positivas sobre los demás o, más específicamente, sobre las acciones de los demás (UNESCO, 2006). Se comprende entonces como la posibilidad de mantener intercambios recíprocos, basados expectativas cuya base son principios morales que permiten entender que como pares todos podemos aprender de todos, con la posibilidad de expresar respetuosamente las concepciones y las construcciones; partiendo de la base del respeto de los participantes.

La universalidad hace referencia a las posibles formas de interpretar la realidad y desde ahí vislumbrar requerimientos de las comunidades, respondiendo a retos y desafíos mundiales. Planteamientos básicos de las necesidades del ser humano hoy, contextualizado y caracterizado por condiciones culturales propias de un ciudadano del mundo.

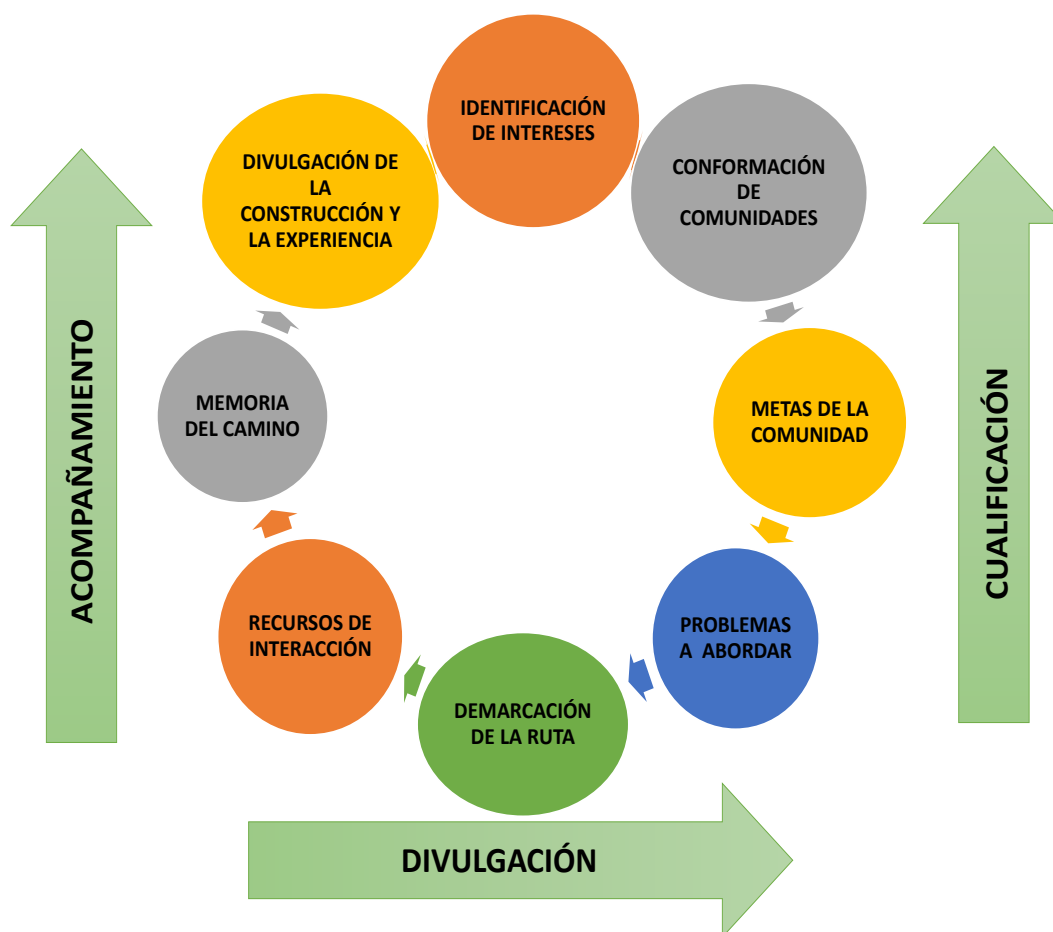
La diversidad hace referencia a la riqueza en la multiplicidad y variedad de abundancia, de intereses, inquietudes, problemáticas, deseos, etc. La interacción y la coexistencia marcan una pauta para entender que gran parte del patrimonio de una comunidad responde al grado

de variación y al valor por la preservación cultural y por el enriquecimiento del patrimonio vivo en el ámbito educativo.

Con respecto a la tolerancia, se parte de la premisa de la capacidad de comprensión de la diferencia caracterizada por una capacidad de escucha y análisis de diferentes puntos de vista, con la claridad de que las construcciones realizadas en la comunidad no necesariamente estarán basadas en supuestos individuales, el poder de los argumentos debidamente sustentados; darán la posibilidad de lograr comprensiones de sentido.

Teniendo en cuenta que participar en una CsPP, se hace de manera voluntaria y libre, el carácter de dicha participación no responde a ninguna jerarquía, las responsabilidades y el liderazgo es compartido, por lo que la justicia debe ser lo que prime en las relaciones que allí se establezcan y en las interacciones a las que dé lugar la participación en la comunidad.

Desde estos principio las comunidades se agrupan de acuerdo a centros de interés, estas



agrupaciones deben estar orientadas por un equipo dinamizador, que se encarga de mantener activa a la comunidad en la interacción para luego orientarla hacia el establecimiento de las metas que la comunidad se plantee y al establecimiento de lineamientos de interacción e inquietudes y problemáticas alrededor de los que girará la interacción en la comunidad.

Figura 2. Ruta metodológica. Fuente, la autora. 2016

Una vez identificados los intereses, la conformación de la comunidad se hará de forma voluntaria. Es en la conformación donde la caracterización de la comunidad cobra sentido de pertenencia a través de la identidad de la misma, requiere de un trabajo sólido donde los diferentes participantes construyan los parámetros desde los cuales se establecerá la interacción

Luego plantear las metas de la comunidad en una relación temporal, permitirá vislumbrar el camino que se quiere recorrer a corto, mediano y largo plazo. Conjugados los intereses con las metas propuestas, abordando problemáticas específicas, inquietudes y cuestionamientos; llevará al planeamiento de actividades específicas y vías a través de las cuales se aborden dichas problemáticas. Las diversas metodologías que respondan a la naturaleza de las problemáticas definidas en cada comunidad, permitirán identificar caminos, linderos de abordaje y desarrollo.

En ese abordaje, las herramientas a través de las que se llevarán las interacciones, definen los medios y las mediaciones que se requieren, las condiciones de las relaciones que se establezcan en la comunidad y las posibilidades de comunicación asertiva y pertinente.

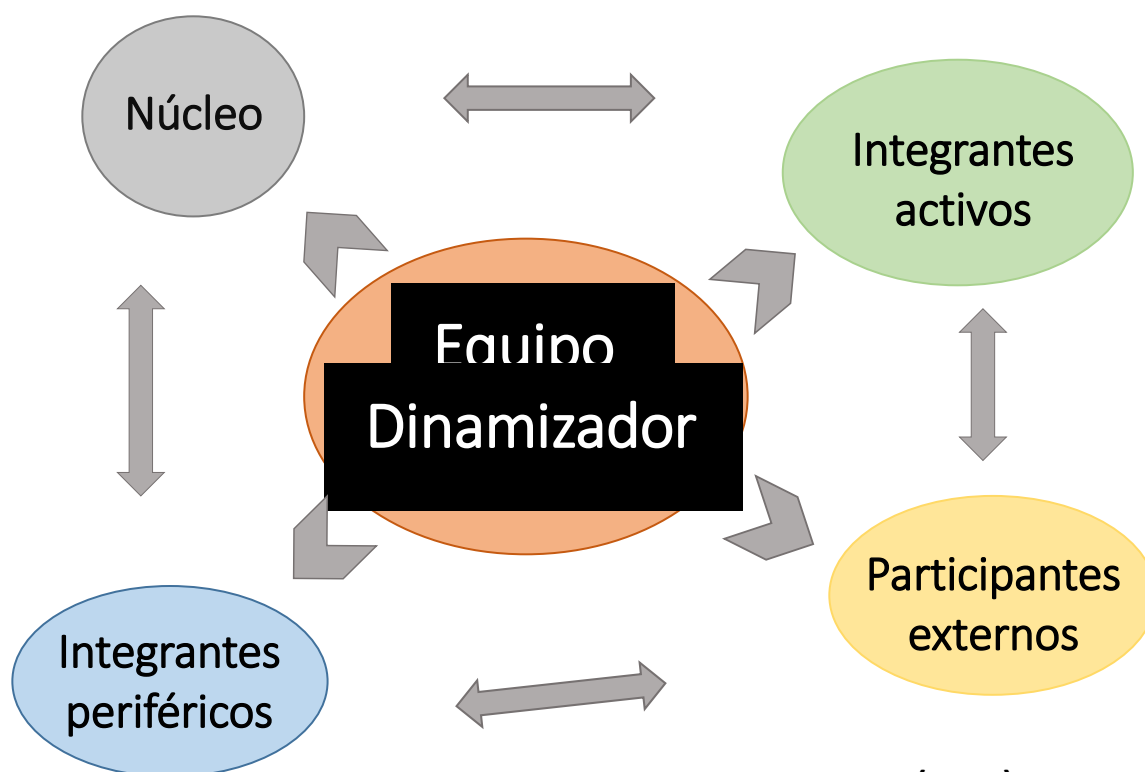
Es a través de dichas herramientas que se podrá dejar memoria del viaje tramo a tramo, paso a paso, donde cada aporte y reflexión harán parte de la urdimbre que se entreteje a lo largo del camino. Es la evidencia de la producción, de cada huella de la construcción.

Esta ruta propuesta, consta de tres ejes transversales a todo el proceso que son: El acompañamiento, la cualificación y la divulgación. Estos tres ejes transversales hacen parte de las estrategias de sostenibilidad de las comunidades de saber y practica pedagógica.

3.3. Estrategias de consolidación y roles de sus participantes

Los hallazgos y las construcciones al abordar las problemáticas planteadas hacen parte del patrimonio de la comunidad, éstos deben responder a productos dignos de representar en forma responsable; los procesos vividos en la comunidad. Debe responder a lineamientos de reconocimiento y divulgación investigativos, lo que derivará en producciones propias de procesos de investigación e innovación.

Los roles en la comunidad son definitivos en la consecución de las metas.



Wenger (2001)

Figura 3. Roles equipo dinamizador.

Siguiendo a Wenger, el núcleo es el cetro de interés que todos perseguimos, quienes participamos en la comunidad ya sea como participante interno activo y comprometido con la comunidad, cuya interacción e identidad ayudan a caracterizarla. Es quien realmente integra los pilares de la interacción continua y por ende de la construcción.

El participante periférico es el participante que aunque se siente identificado con la comunidad no cuenta con los mecanismos o las posibilidades para interactuar y aportar en forma permanente. Es un miembro de la comunidad que de forma ocasional participa pero no necesariamente en todos los procesos de construcción de la comunidad.

El participante externo, es aquel que de manera esporádica, ocasional y/o conveniente, contribuye a la indagación o abordaje de algún elemento importante del proceso de la comunidad. Puede ser en calidad de asesor, como testimonio, como colaborador, como par aportante, etc.

Todos estos roles se ven afectados por el equipo dinamizador, que puede estar conformado por cualquier miembro de la comunidad, gracias a que los liderazgos son compartidos y no jerárquicos. El equipo dinamizado debe tener la capacidad de generar la confianza en la comunidad tanto a nivel interpersonal como a nivel conceptual e incluso institucional. Es este equipo el que se encarga de mantener vivas las interacciones y quien da línea respecto de los avances y las expectativas de la comunidad, donde las responsabilidades compartidas, generan niveles de interacciones diversos.

3.4. Estrategias de sostenibilidad

Tal como lo planteó el grupo que lideró la reorganización curricular por ciclos de la Maestría en Investigación Social interdisciplinariedad de la Universidad Distrital (2012), el concepto de sostenibilidad procede de un conjunto de discusiones originadas desde la década del noventa, asociadas a las relaciones tanto armónicas como conflictivas entre ambiente y desarrollo. El tema fue introducido debido a la recurrencia de teorías, ideas, opiniones y, en general, a una serie de sucesos de carácter nocivo que evidenciaron una afectación sustancial del planeta, a propósito del sinnúmero de prácticas que, en nombre del progreso y el desarrollo de los últimos cuatro siglos, degradaron la naturaleza y agotaron las condiciones de subsistencia de muchos grupos humanos y de especies nativas en varias regiones del mundo. Sin embargo, pese a un movimiento ecologista sin precedentes en la historia de la humanidad, aún confluye en muchos escenarios globales y locales de toma de decisiones, concepciones asociadas al desarrollo como acumulación capitalista y, en consecuencia, a la justificación de estrategias –ahora mimetizadas- de explotación de la naturaleza, entendida aún como recurso (Beck, 2006).

Siguiendo esta postura, las estrategias de las comunidades de saber y práctica pedagógica tienen tres estrategias de sostenibilidad fundamentales: La cualificación, la divulgación y el acompañamiento.

Es una característica de la CsPP, la cualificación alrededor de los centros de interés y de los requerimientos para abordar las problemáticas planteadas. El equipo dinamizador debe mantenerse al tanto del camino recorrido e identificar necesidades de cualificación.

El término acompañamiento viene de la palabra latina “cum-panis” que significa compartir tu pan, es decir “tu experiencia y la mía a la luz del aprendizaje mutuo” (MEN, 2009).

El Ministerio de educación Nacional, a través de la Subdirección de Mejoramiento, considera que el acompañamiento es un proceso que parte de las necesidades de los y las docentes, de los contextos en los que trabajan y de las necesidades identificadas por la Secretaría de educación para fortalecer sus capacidades de gestión. El acompañar a una institución educativa significa ponerse al lado de sus directivos y docentes, compartiendo con ellos herramientas que los ayuden en su quehacer pedagógico e institucional, desde un proceso intencionado.

Desde esta perspectiva, los principios que deben orientar el acompañamiento a las comunidades son:

- **Corresponsabilidad:** El esfuerzo conjunto y organizado de los participantes es el que permite alcanzar las metas propuestos.
- **Veracidad:** Partir de unas intenciones claras y honestas, de unas acciones coherentes con esa intencionalidad y de una información documentada
- **Participación:** Compartir responsabilidades y conocimientos para realizar acciones conjuntas y coordinadas. El acompañamiento no se puede hacer en contra de las personas o su saber
- **Continuidad:** Los procesos de gestión se deben nutrir de los proyectos o programas, sin que la durabilidad de éstos determine su mejoramiento continuo.
- **Coherencia:** Una acción no tendrá el alcance o impacto deseado si no se establece una relación clara con las acciones anteriores, actuales y futuras a ella.
- **Legitimidad:** Reconocimiento, validez de los actores y saberes de éstos, por toda la comunidad educativa (MEN, 2009).

Para el desarrollo de este proyecto de investigación, el acompañamiento se vislumbra como el sistema de procedimientos que a través de diversas funciones y acciones encaminadas al análisis y la reflexión de las prácticas pedagógicas de docentes, busca contribuir al abordaje de los centros de interés de las diferentes comunidades; desde el fortalecimiento en los modos de hacer de las personas comprometidas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así, el acompañamiento se considera como un sistema de recursos para el fortalecimiento profesional de maestros y directivos docentes, donde el intercambio de experiencias entre el acompañante y el acompañado, requieren de una interacción real sin distinciones jerárquicas, a través de ambientes de intervención pedagógica enriquecidos; que respondan a las necesidades específicas.

Retomando algunos aportes de FONDEP (2008), se puede entender que la finalidad del acompañamiento el fortalecimiento de los docentes como líderes de cambio e innovación,

buscando mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, lo que requiere de un proceso de intercambio profesional que se produce a través del diálogo y el análisis de: Las realidades de los estudiantes, el trabajo de aula y los propósitos a los que se pretende llegar. En este sentido la observación, evaluación, revisión e innovación de la práctica pedagógica educativa, orientada a contribuir al mejoramiento de las condiciones de los procesos educativos.

El desarrollo de esa cultura innovadora a través del acompañamiento pedagógico desde un proceso de investigación, puede analizarse en tres vías:

1. Diseño consistente de procesos y estrategias. Acompañar a los maestros en la revisión de sus prácticas pedagógicas, en el diseño de propuestas de intervención pedagógica, que posibiliten el cambio en respuesta de las necesidades de los estudiantes. Esto implica innovar en el diseño y desarrollo de estrategias y modos de hacer en el aula, introducir nuevos contenidos desde una fundamentación coherente y consistente, e incluso proponer cambios al interior de las instituciones.
2. Innovación en las concepciones sobre los sujetos de aprendizaje. Acompañar y asesorar a los maestros desde el reconocimiento del estudiante y sus necesidades, implica que nos reconozcamos como sujetos que también pueden ser objeto de estudio y análisis, desde la revisión de las propias prácticas e identificando de manera preponderante las potencialidades de los miembros de la comunidad. En el nivel de prácticas pedagógicas pertinentes que respondan a las demandas actuales de la sociedad.
3. Innovación de concepciones de la práctica. Para que el acompañamiento sea efectivo se requiere fortalecer a maestros como líderes de la innovación y el cambio, como actores propositivos capaces de implementar transformaciones institucionales soportadas en la veracidad y sostenibilidad de sus prácticas innovadoras.

Este proceso se realizará con los participantes de las comunidades con el objetivo de apoyar los procesos de cualificación y de acuerdo a las necesidades identificadas en los centros de interés.

Otra de las estrategias de sostenibilidad es la divulgación de los hallazgos y de los procesos de construcción de la comunidad. Dentro de la ruta metodológica se planteó una fase a través de la que se va dejando memoria del proceso realizado, esto se constituirá en el insumo para poder dar a conocer a la comunidad académica y/o cualquier interesado en conocer la producción de la comunidad. También a través del componente TIC, se tendrá la posibilidad de dar a conocer la producción de las comunidades, así como todos los medios de difusión con los que cuenta el IDEP. Así mismo la participación en eventos académicos es una opción con la que contarán las comunidades para compartir sus experiencias.

4. Capítulo IV: Actividades y estrategias implementadas en el pilotaje

Descripción que incluye las actividades y estrategias implementadas durante el pilotaje indicando: estructura del sitio web, herramientas utilizadas y dinámica de participación.

4.1. Introducción

A continuación se describe el trabajo de ejecución de las actividades y estrategias de interacción entre los docentes participantes mediadas por TIC, que fueron implementadas durante el pilotaje, como parte del diseño de la estrategia de cualificación, investigación e innovación docente: Comunidades de saber y de práctica pedagógica. – Fase I, que se considera como soporte del contrato N° 055 de 2016.

Dicho pilotaje fue realizado entre la última semana de septiembre y la segunda semana de diciembre de 2016.

4.2. Descripción de los recursos virtuales

4.2.1. Generalidades del espacio en la plataforma Moodle

Para el desarrollo del pilotaje de las actividades y estrategias de interacción mediadas por TIC, se contó entre otros con el espacio en la plataforma Moodle (versión 2.9) que el IDEP tiene dispuesta para el seguimiento de los proyectos interadministrativos. La dirección para acceder al espacio virtual es: <http://www.idep.edu.co/procesosymediaciones/moodle/>, una vez allí se debe dar click en el curso denominado *Comunidades de saber y de práctica pedagógica*.

Moodle es el acrónimo de la versión Inglesa Modular Object Oriented Dynamic Learning Enviroment (Entorno de aprendizaje dinámico, modular y orientado a objetos).

Si bien Moodle, como otras plataformas, han sido concebidas para favorecer visiones socioconstructivistas del aprendizaje, se debe tener presente que los docentes utilizan las plataformas para implementar en el espacio virtual su modelo pedagógico (Silva Quiroz, 2011).

Dicho espacio fue acondicionado para el desarrollo de este proyecto durante el mes de septiembre del presente año, fecha en la que ya se contaba con la información de los docentes seleccionados que participarían en el desarrollo del proceso de cualificación,

investigación e innovación docente puesto que provenían de participar en un proyecto de Ambientes de Aprendizaje que el IDEP adelantó en compañía de la Universidad Nacional de Colombia, se incluye además la información de los integrantes del equipo de trabajo del IDEP con el rol de docentes sin permiso de edición.

El panorama general de los usuarios inscritos en la plataforma es la siguiente:

- Total de usuarios inscritos 87
 - 83 docentes registrados inicialmente
 - 4 integrantes del equipo IDEP

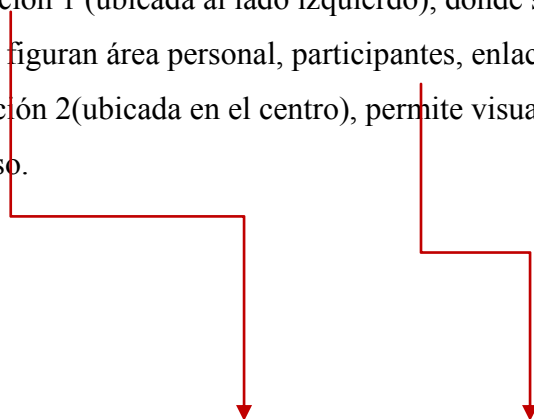
Durante el mes de septiembre se confirma a los docentes su continuidad en el proyecto Comunidades de saber y de práctica pedagógica. – Fase I, y se actualiza su matrícula al curso de la plataforma con el rol de estudiantes para lo cual se establece contacto con ellos a través de sus cuentas de correo electrónico y llamadas telefónicas.

A los docentes se les confirma la ruta y el procedimiento para acceder al aula virtual y el correo de contacto (aaymedescuela@gmail.com), con el propósito de facilitar la comunicación y el soporte a cualquier requerimiento técnico así como la resolución de dudas relacionadas con sus cuentas y manejo de la plataforma.

4.2.1.1. Estructura del aula virtual

La estructura del curso sobre la plataforma Moodle cuenta con tres secciones:

Sección 1 (ubicada al lado izquierdo), donde se encuentra el módulo de navegación en el que figuran área personal, participantes, enlaces a recursos y los cursos habilitados. La sección 2(ubicada en el centro), permite visualizar todos los contenidos y materiales del curso.



La sección 3 (ubicada a la derecha), donde se encuentra un resumen del curso, noticias, eventos y actividades recientes.



Figura 4: Pantallazo secciones plataforma Moodle

En la sección de navegación se puede revisar qué personas hacen parte de la plataforma del proyecto, para lo cual se puede ingresar al icono denominado *participantes* de la sección 1.

De forma similar, en la sección 1 se visualizan todas las actividades correspondientes al curso, como foros, archivos, enlaces para subir documentos, etc., el panel de foros cuenta con un botón para acceder a cada foro vigente en la plataforma.

Por último en esta misma sección se encuentra el área personal que permite actualizar los datos del usuario, para ello después de acceder a ésta sección e ingresar a la opción para cambiar perfil, se puede cambiar la contraseña de ingreso a la plataforma, en la misma también se pueden modificar los criterios de recepción de mensajería, como recibir notificaciones dentro de la plataforma o que sean enviadas al e-mail, personal.

La estructura del curso configurada corresponde a un formato de despliegue vertical en el cual se van habilitando bloques de acuerdo con la información requerida. En la estructura previa del curso de ambientes de aprendizaje ya se contaba con tres bloques habilitados con información de dicho curso.

El primer bloque contiene información general del aula, allí se habilitó un foro de novedades generales con el propósito de publicar información relacionada con los cambios, ajustes pertinentes al aula.

Adicionalmente figuran publicados los dos logos escogidos de las instituciones participantes del proyecto de Ambientes de Aprendizaje (Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico – IDEP y el de la universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá).

En el segundo bloque figuran la presentación inicial del proyecto de competencias y copia del manual de usuario Moodle para facilitar la navegación de los participantes en dicha plataforma.

En el tercer bloque figuran las presentaciones de los A.A. por institución y una encuesta de caracterización de los proyectos participantes.

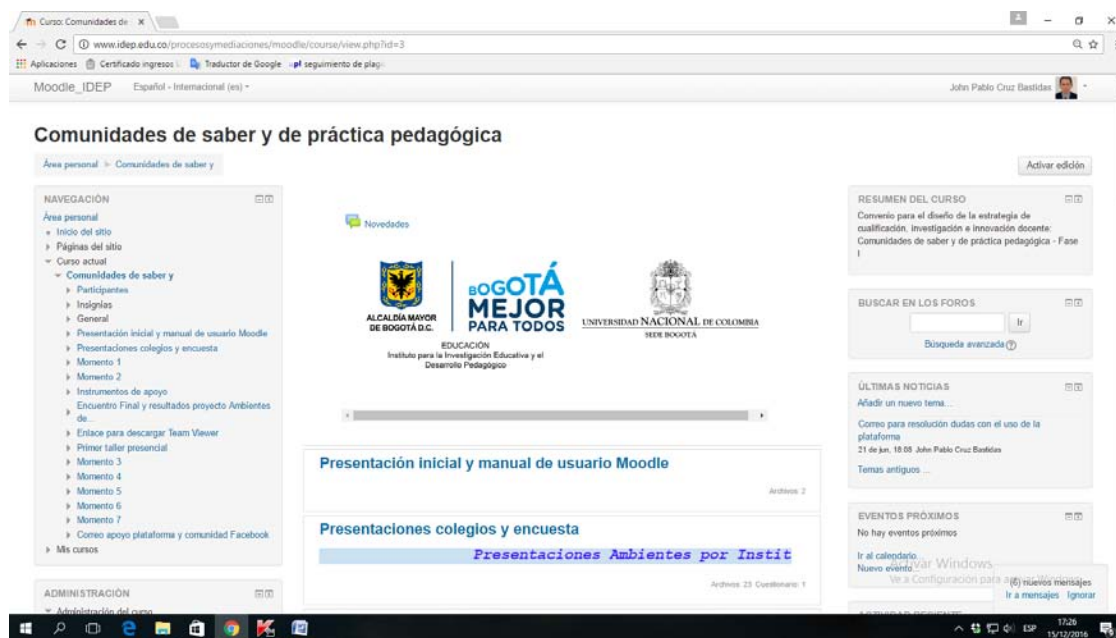


Figura 5: Pantallazo de bloques previos plataforma

Los bloques restantes fueron asignados para cada uno de seis momentos de los ambientes de aprendizaje y los recursos correspondientes sobre los que se planearía la interacción con los docentes (con excepción del momento 2 que ya había sido subido en el curso previo).

4.2.1.2. Contenidos del aula virtual

4.2.1.2.1. Bloque Momento 1

En los ambientes de aprendizaje, la motivación ocurre cuando los estudiantes le encuentran sentido a aprender, es decir, cuando relacionan el nuevo saber con su contexto, con sus necesidades y reconocen elementos que los conducen a resolver problemas y situaciones de su vida cotidiana. (SED, S.f.).

En esta sección se procede a subir el material relacionado con el momento 1 denominado *Contextualización del aprendizaje y motivación*, allí se proponen las estrategias de

interacción, inicialmente se comparte un video de la secretaria de educación del distrito sobre Ambientes de aprendizaje ubicado en el enlace:

<http://www.redacademica.edu.co/ambientes-de-aprendizaje.html>.

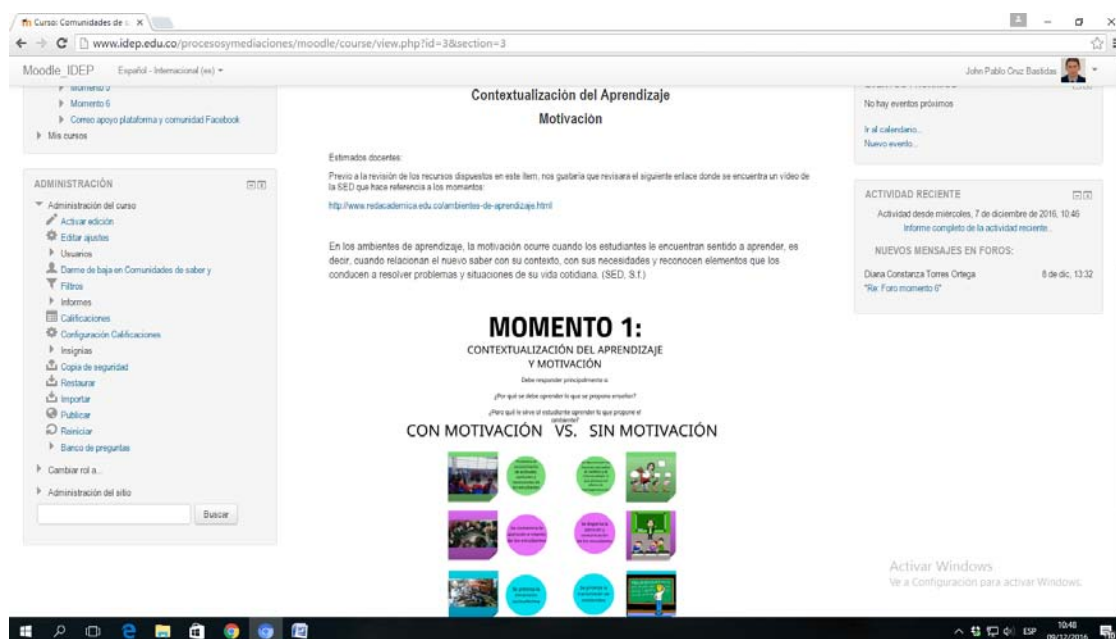


Figura 6: Pantallazo Momento 1

En segunda instancia se habilita un foro para generar la interacción en torno a la contextualización del aprendizaje y la motivación, en el cual los docentes debían responder a la pregunta: ¿Por qué se debe aprender lo que se propone enseñar?

A pesar de la comunicación permanente con los docentes vía telefónica y por correo electrónico, en este foro participan tan solo 7 docentes con sus reflexiones alrededor del tema propuesto.

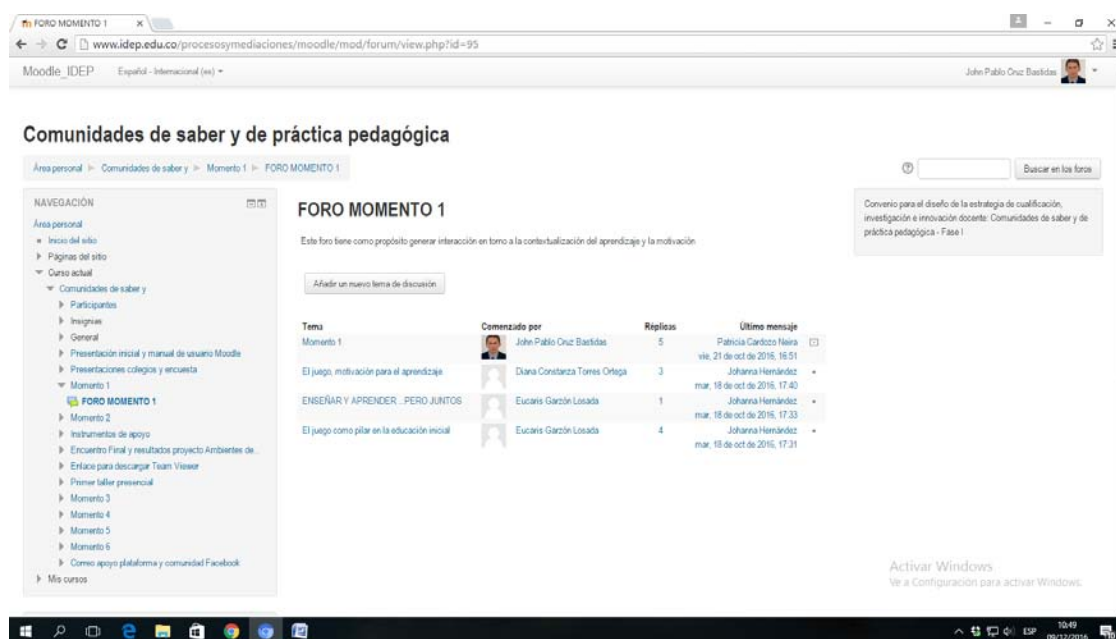


Figura 7: Pantallazo foro Momento 1

Después de revisar el resultado de la primera interacción mediada a través de la plataforma Moodle, al igual que en el grupo de Facebook se sugiere incluir un recurso de interacción adicional y por ello se crea el grupo de WhatsApp en el cual se vincula a todo el equipo de docentes y del cual hay evidencias en este documento más adelante.

4.2.1.2.2. Bloque primer taller presencial

Esta sección se habilitó para facilitar el desarrollo del primer taller presencial ya que era necesario compartir 30 infografías con los docentes con el propósito de recoger sus impresiones de dicho material a través de la respuesta a tres preguntas:

1. ¿Me identifico con alguna imagen?, ¿Porqué?
2. ¿Qué me motivó a ser Maestro?
3. ¿Cómo llegue a ser lo que soy?

Adicionalmente en la misma sección se habilitó un espacio para que los docentes participantes en el taller subieran un vídeo que debían elaborar de forma colaborativa con la herramienta presentada ese día (Powtoon).

De este material elaborado por los docentes a continuación encontramos los enlaces donde se pueden encontrar dichos productos:

1. <https://www.powtoon.com/f/c7GgnmAV0x9/1/m>
2. <https://www.powtoon.com/f/bSk8K9C0nn7/1/m>
3. <https://www.powtoon.com/f/eepK6mOGFGf/1/m>
4. <https://www.powtoon.com/f/dnMNCUrvpPk/1/m>

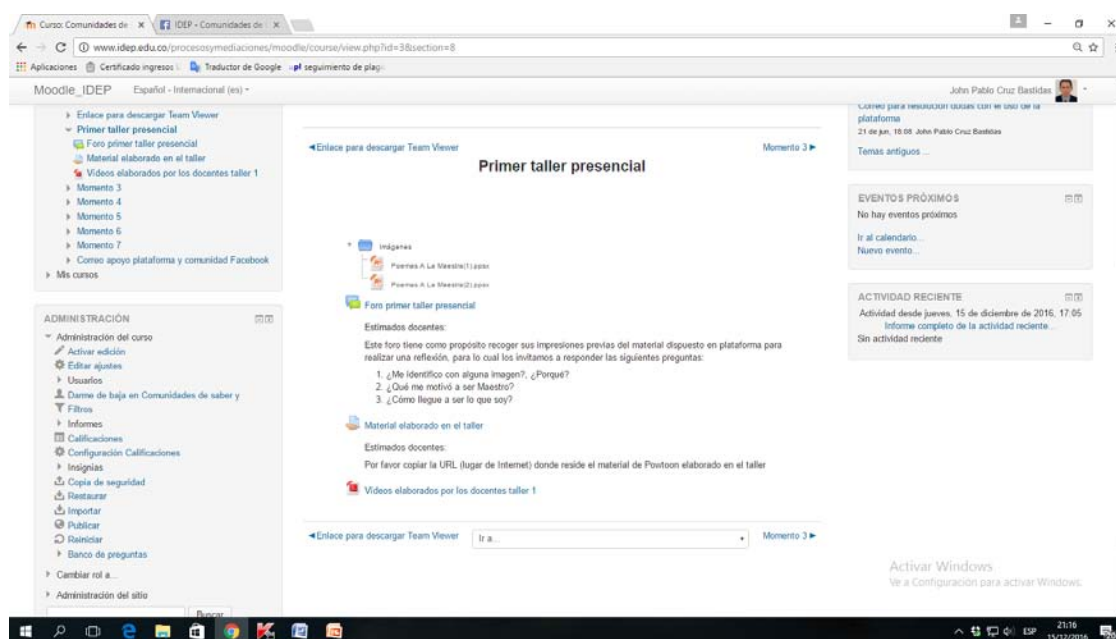


Figura 8: Pantallazo primer taller presencial

Durante el desarrollo de este taller se aplicó una entrevista estructurada con el propósito de indagar sobre la percepción que tenían los docentes sobre la conformación de comunidades de saber y práctica pedagógica y también sobre cómo se identificaban o no, cuando se incorpora la mediación tecnológica en este tipo de procesos.

4.2.1.2.3. Bloque Momento 3

En los ambientes de aprendizaje el propósito de formación corresponde a la intencionalidad pedagógica en la que se enmarcan todas las acciones. Los procesos de enseñanza son coherentes con el sentido propuesto y están en correspondencia con los aprendizajes promovidos en los estudiantes (SED, s.f.).

En esta sección se habilitó para subir el material relacionado con el momento 3 denominado *Propósitos de formación*, para ello se comparte la infografía del momento, así mismo las fotografías correspondientes al trabajo de los A.A. de ese momento y se habilita un foro con el fin de generar interacción acerca de los propósitos de formación, en el cual los docentes debían responder a la pregunta: ¿Cuáles son los principales propósitos o intencionalidades pedagógicas de nuestros ambientes de aprendizaje?

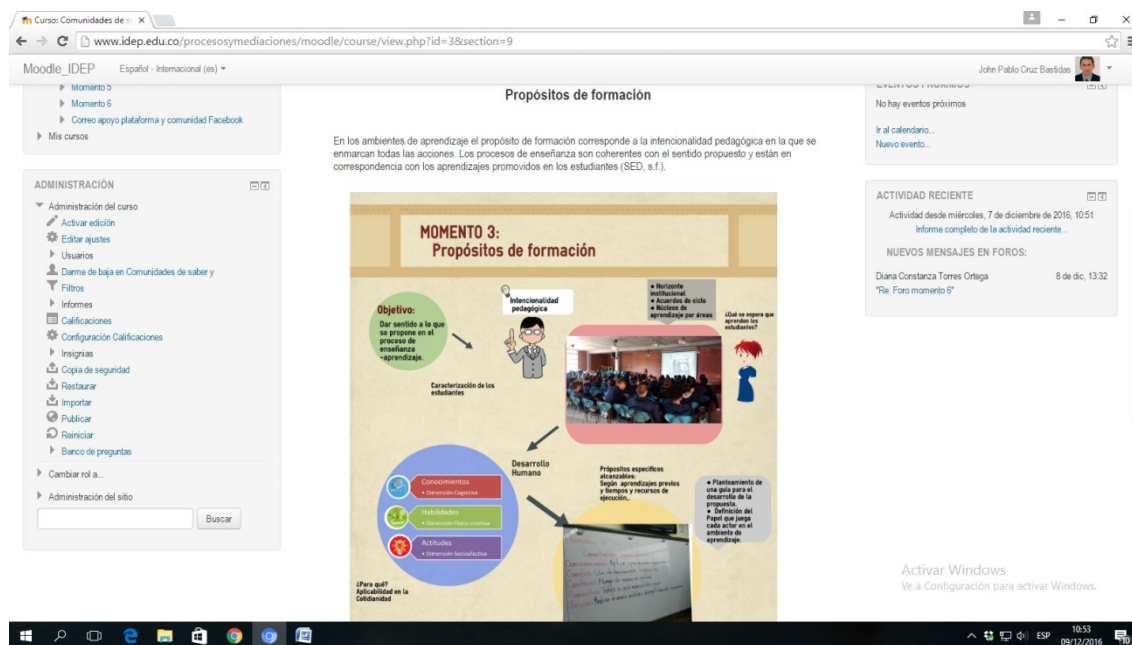


Figura 9: Pantallazo Momento 3

A pesar que las reflexiones que aportaron los docentes fueron muy valiosas, tan sólo 4 docentes participan en el foro, lo que permitió corroborar que los docentes se resisten a emplear de forma autónoma este tipo de recursos.

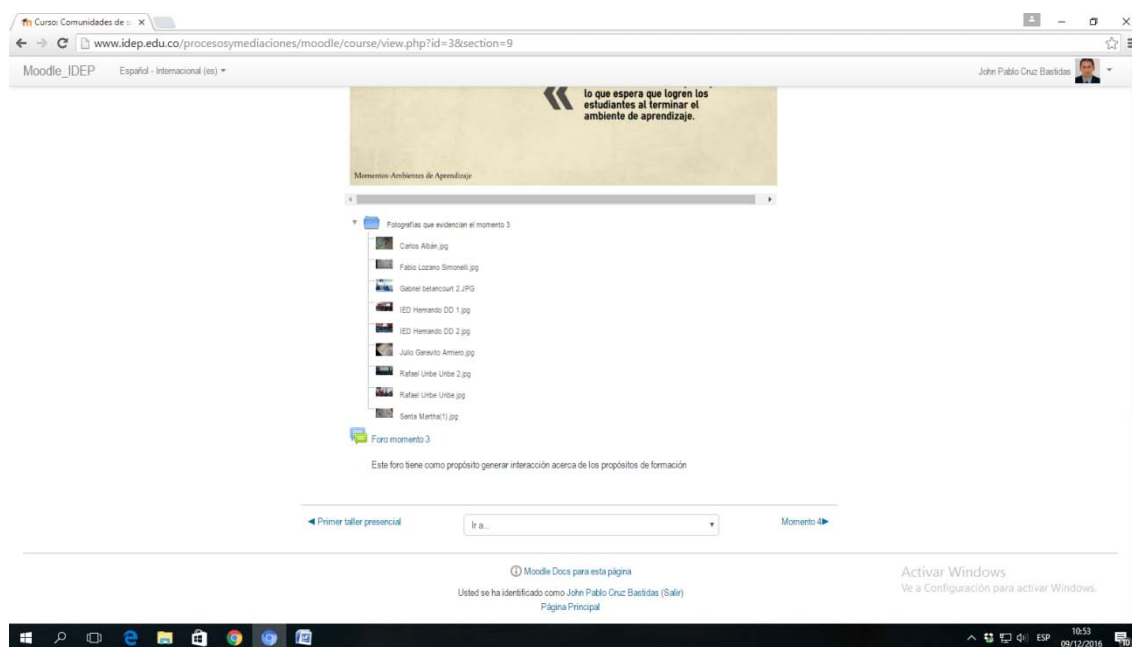


Figura 10: Pantallazo recursos Momento 3

4.2.1.2.4. Bloque Momento 4

Esta sección fue destinada para trabajar los procesos de interacción del momento 4, denominado *Planteamiento de la estrategia de evaluación*, para lo cual se incluye un video que contó con la participación de una de las investigadoras del equipo en la que hizo una exposición sobre las comunidades de saber y de práctica pedagógica con el propósito de generar un espacio de discusión y reflexión a partir de los recursos subidos en dicha sección.

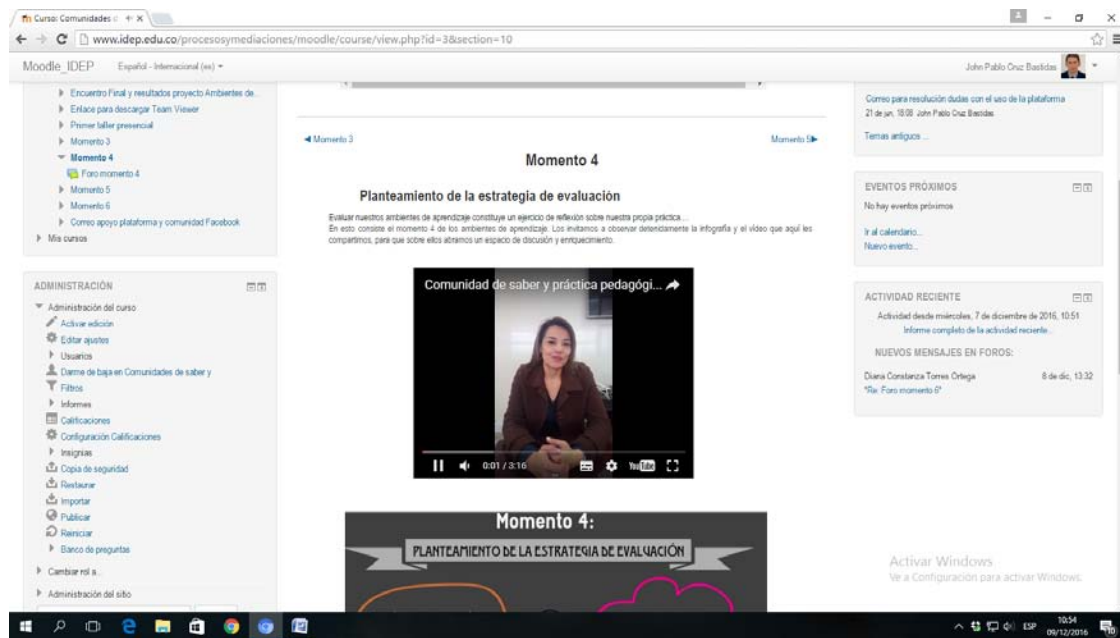


Figura 11: Pantallazo video Momento 4

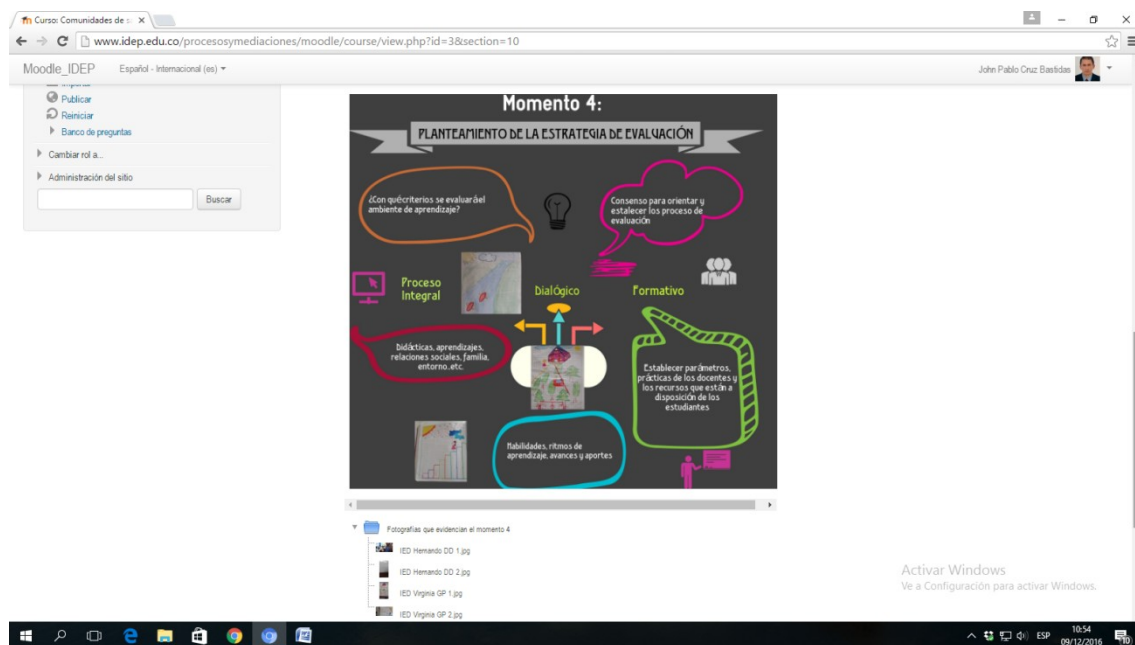


Figura 12: Pantallazo infografía Momento 4

En los ambientes de aprendizaje, el planteamiento de la estrategia de evaluación hace referencia a los procesos formativos que orientan una evaluación integral. Este momento

permite reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje de acuerdo con lo propuesto en el ambiente (SED, s.f.).

En este momento se subieron las fotografías del momento cuatro y se habilitó un foro para recoger las impresiones y reflexiones de los docentes sobre el planteamiento de la estrategia de evaluación, pero se aprovechó además para facilitar la entrega de los productos elaborados de forma colaborativa por los docentes en el desarrollo del segundo taller y que consistía en un mapa conceptual que debían elaborar con la herramienta Cmap Tools a partir de la reflexiones sobre conformación de comunidades de saber y de práctica pedagógica.

Como se contó con una buena participación por parte de los docentes, a continuación se incluyen los pantallazos que evidencian la interacción de los participantes para el momento 4, en los cuales figura copia de los mapas conceptuales guardados como imagen y que están acompañados por la reflexión de la temática propuesta en el momento.

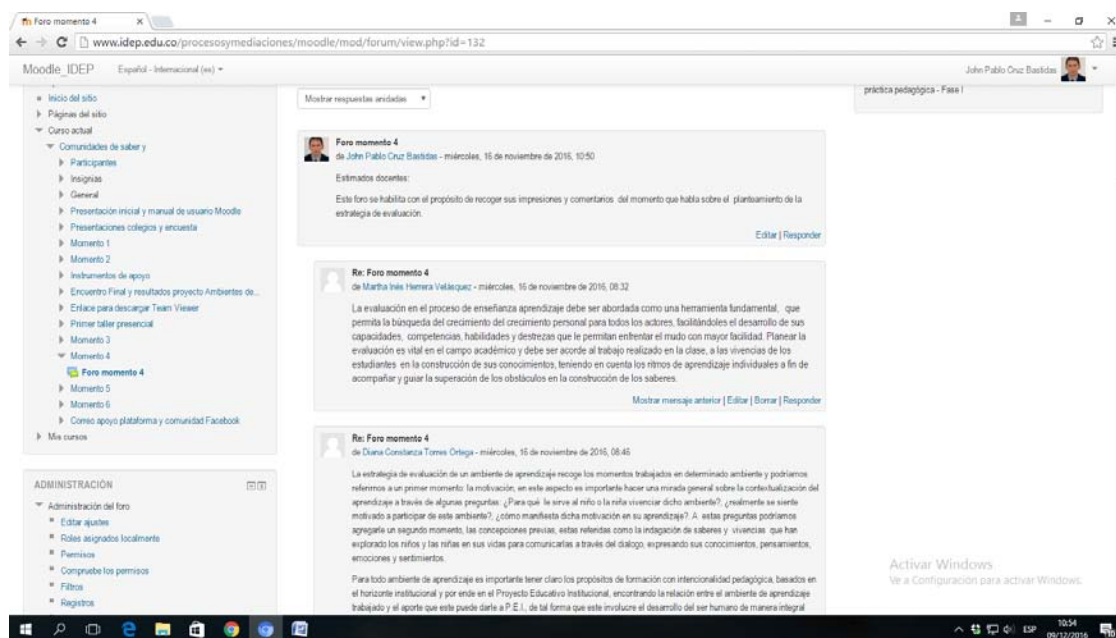


Figura 13: Pantallazo 1 interacción Momento 4

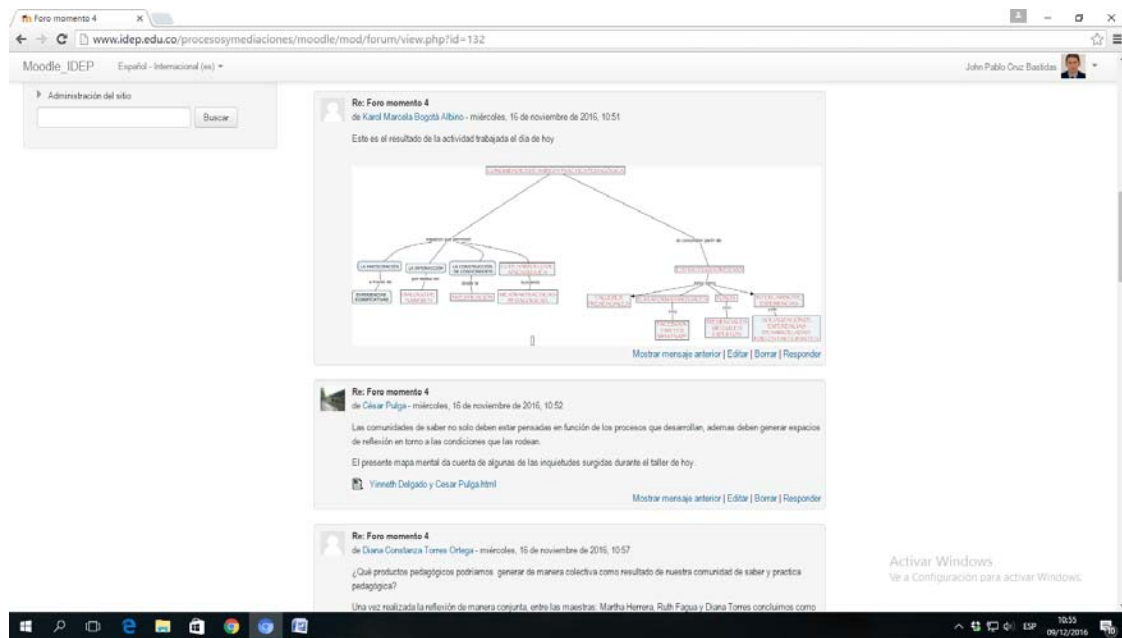


Figura 2: Pantallazo 2 interacción Momento 4

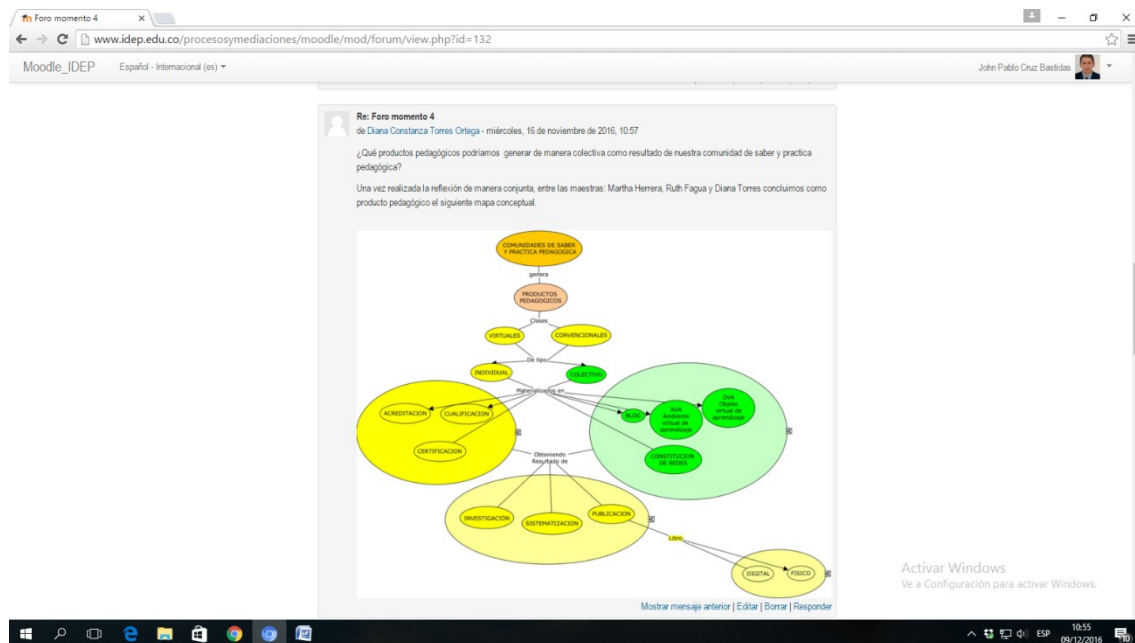


Figura 15: Pantallazo 3 interacción Momento 4

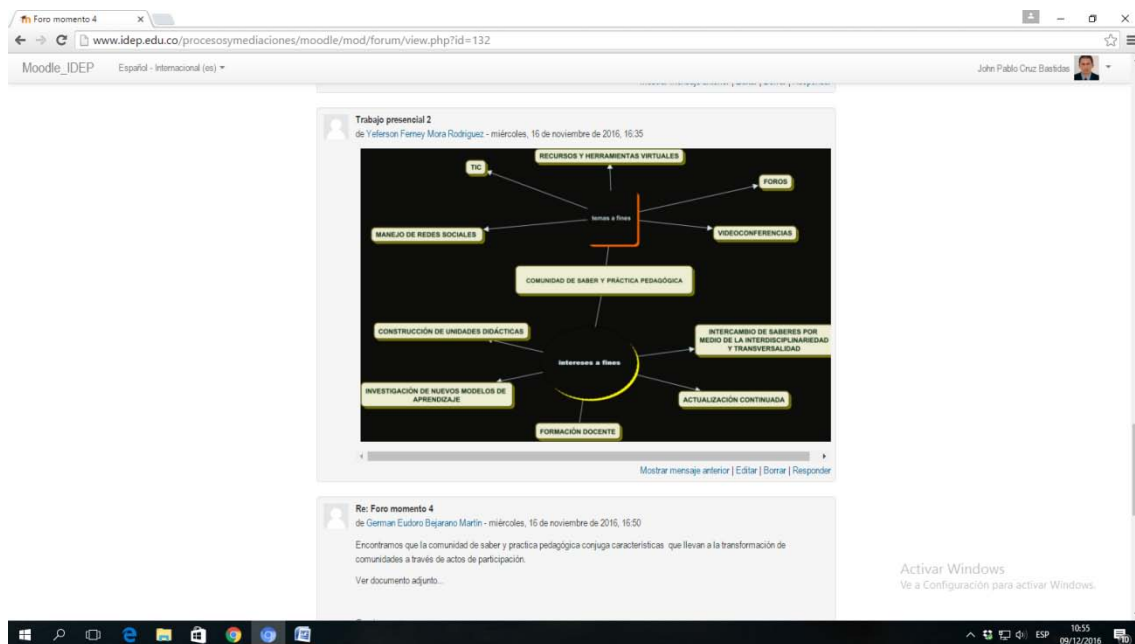


Figura 17: Pantallazo 5 interacción Momento 4

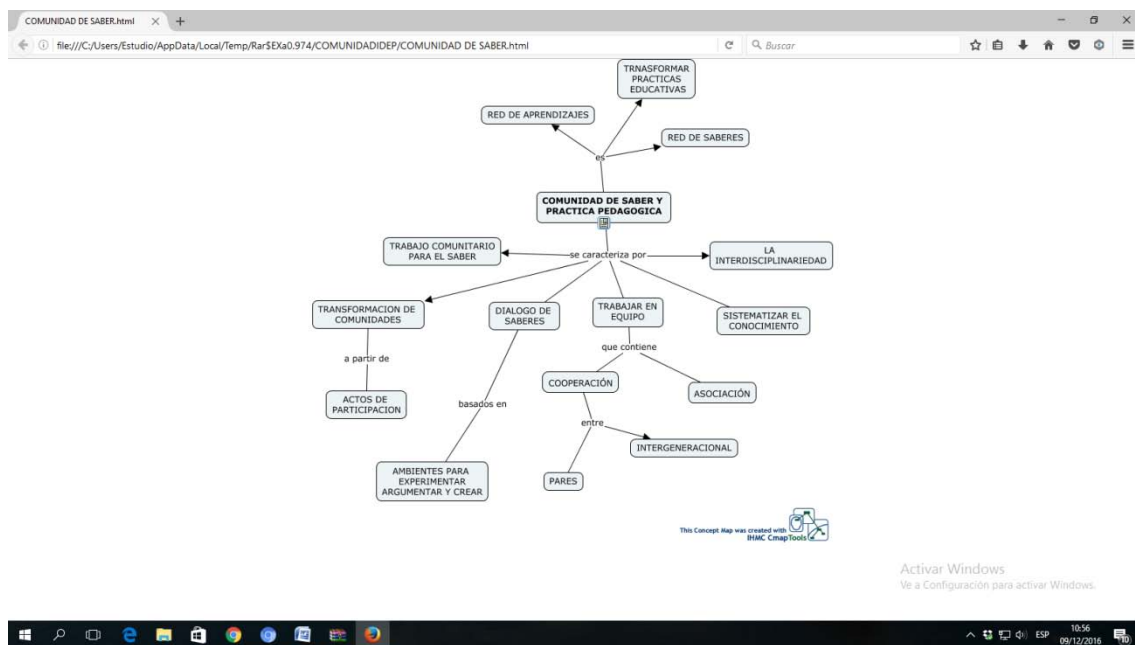


Figura 18: Pantallazo 6 interacción Momento 4

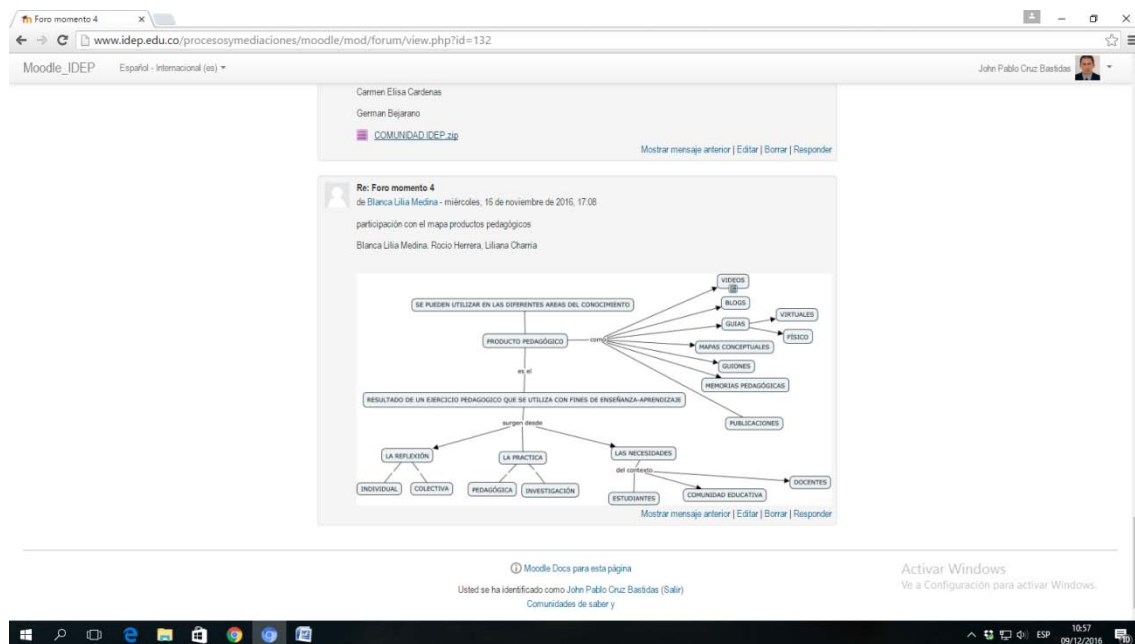


Figura 19: Pantallazo 7 interacción Momento 4

4.2.1.2.5. Bloque Momento 5

Esta sección se habilitó para trabajar el momento 5 denominado *Desarrollo y potencialización de aprendizajes*.

En este momento se ponen en acción todas las estrategias, recursos y condiciones proyectadas en el ambiente de aprendizaje. Se espera que se potencien los conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes en los estudiantes de acuerdo con los propósitos de formación (SED, s.f.).

Además de la infografía del momento, se comparte en plataforma un vídeo que habla sobre el fenómeno Finlandia – Educación con el propósito de generar el espacio de discusión y reflexión, la dirección del vídeo mencionado es la siguiente:

<https://youtu.be/nDXDrvd1utE>

Y para recoger las impresiones de los docentes se habilita un foro al final de la sección.

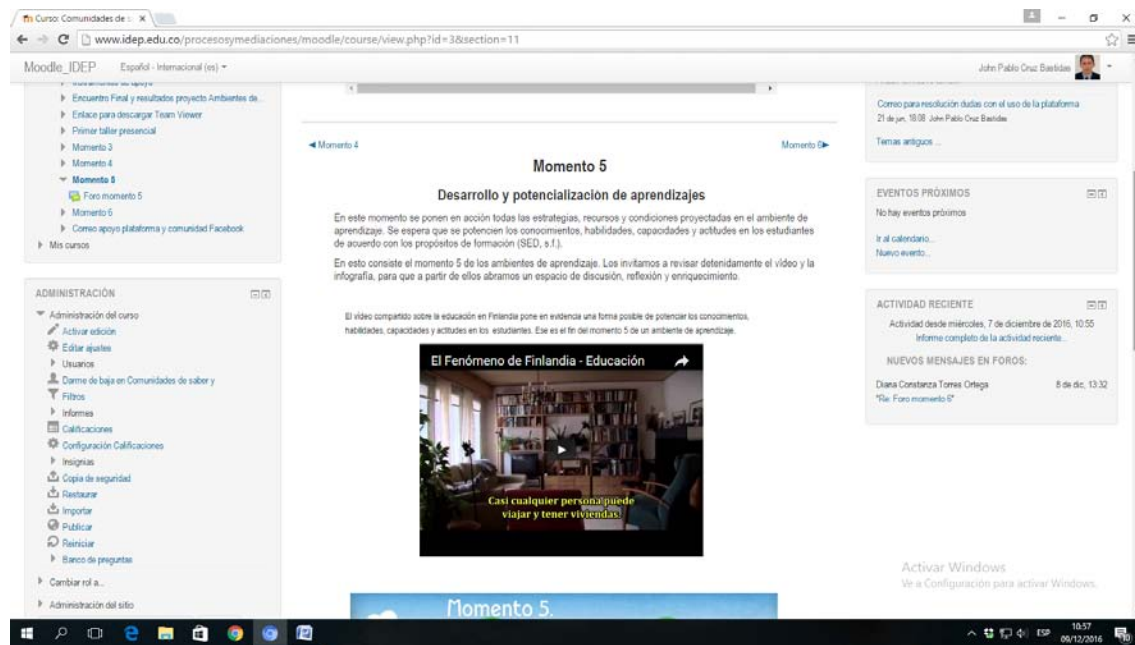


Figura 20: Pantallazo vídeo compartido en Momento 5



Figura 21: Pantallazo infografía Momento 5

El foro de este momento contó con la participación de 3 docentes.

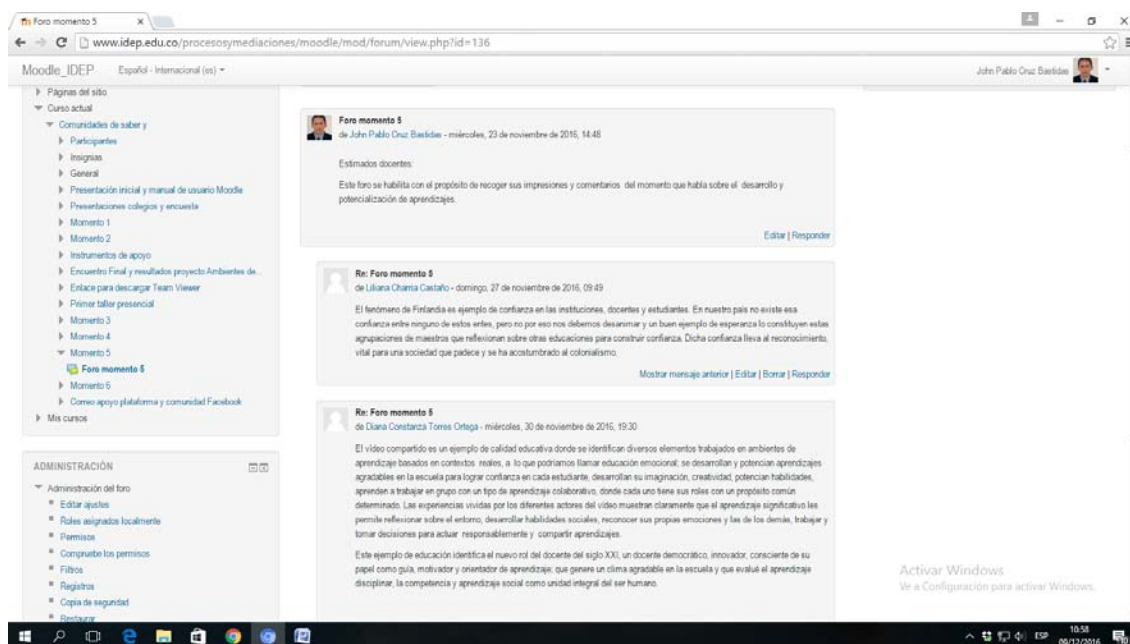


Figura 22: Pantallazo foro Momento 5

4.2.1.2.6. Bloque Momento 6

Esta sección se habilitó para trabajar el momento denominado *Consolidación y lectura de avance del proceso*.

En este momento se realiza la retroalimentación de los ambientes de aprendizaje, identificando las inquietudes y fortaleciendo los aprendizajes para que todos los estudiantes logren los propósitos de formación. Para que este momento se desarrolle, es fundamental tener en cuenta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes (SED, s.f.).

Además de la infografía del momento, se comparte un vídeo que habla sobre respetar los ritmos de aprendizaje y que muestra la experiencia particular de un colegio Colombiano Campestre de Gliford, que recibió un premio como el mejor modelo innovador en Latinoamérica. El vídeo se encuentra en el siguiente enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=pGsIMCND0QQ>

Para recoger las impresiones y participación de los docentes, al final de esta sección se habilitó además un foro en el que se hizo el siguiente planteamiento: *La infografía y demás material nos lleva a una reflexión sobre la articulación entre evaluación de aprendizajes,*

evaluación de las prácticas y evaluación de la gestión institucional.... se complementan? Se confrontan?

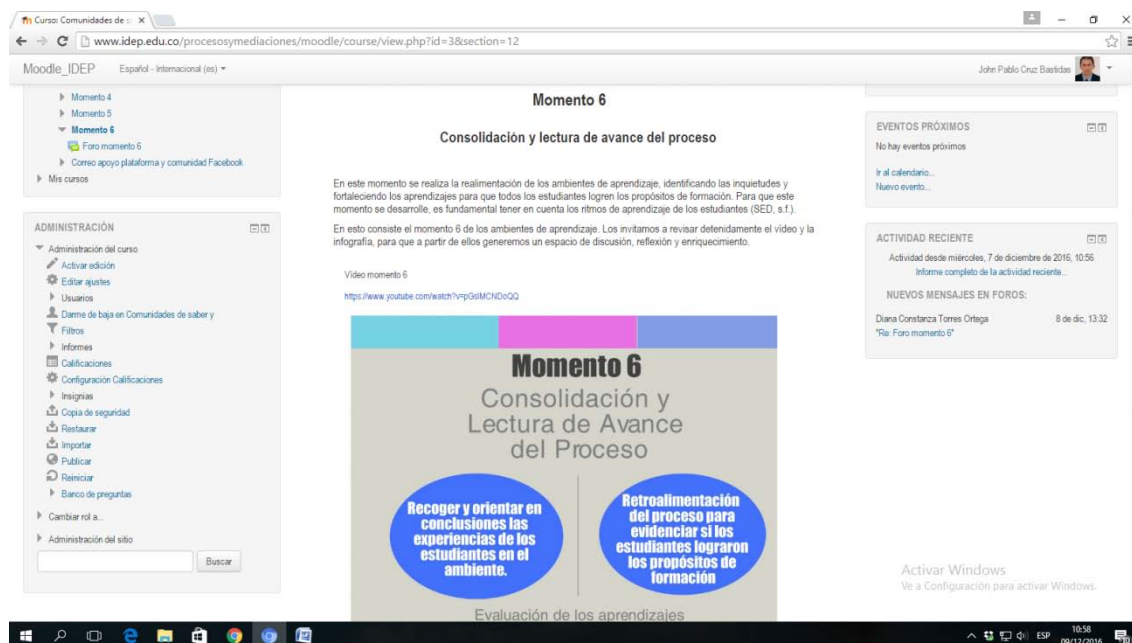


Figura 23: Pantallazo Momento 6

El foro contó con la participación de 3 docentes, pero simultáneamente en WhatsApp la participación de los docentes sobre este momento fue muy activa.

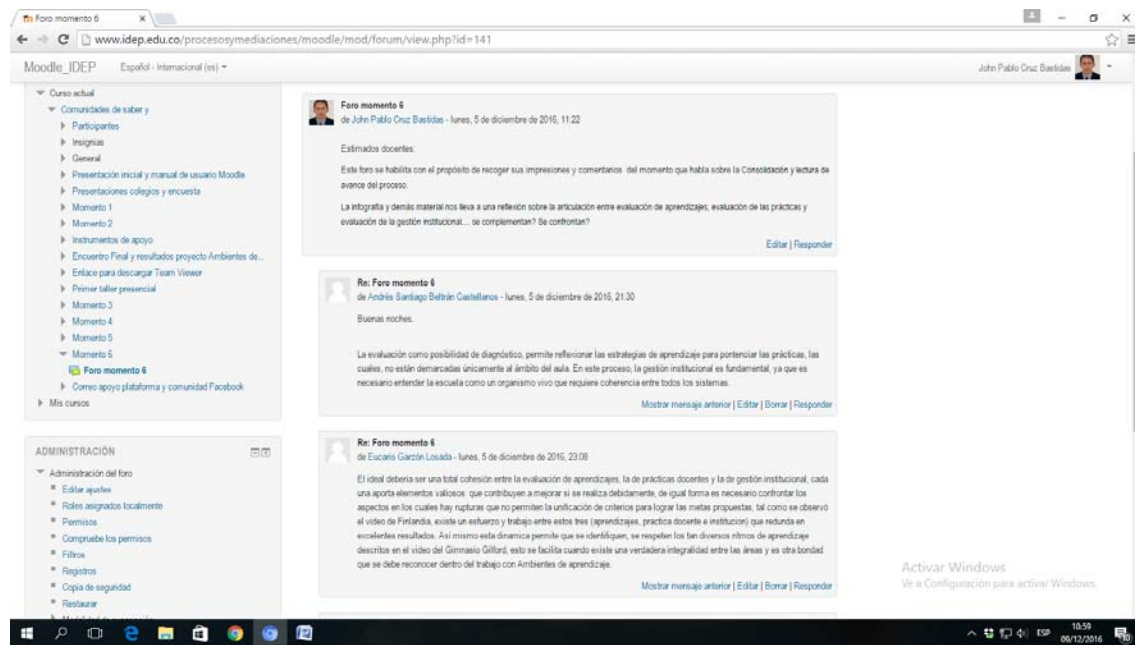


Figura 24: Pantallazo foro Momento 6

4.2.1.2.7. Bloque Momento 7

Esta sección se habilitó para trabajar el último momento denominado *Evaluación y proyección de aprendizajes*.

Durante este momento se realiza la evaluación de los ambientes de aprendizaje con el objetivo de mejorar y ajustar las estrategias implementadas y/o formular nuevos propósitos de aprendizaje. Para ello se indaga sobre los logros y aprendizajes de los estudiantes, y finalmente se formulan acciones complementarias (SED, s.f.).

En esta oportunidad se pide a los docentes compartir a la comunidad sus experiencias, comentarios y aportes, a través de mensajes, vídeos, artículos o materiales derivados de sus propias experiencias, para lo cual se habilita un enlace para que suban dicha información y simultáneamente se pide lo mismo en los otros dos espacios virtuales (El grupo de Facebook y el de WhatsApp).

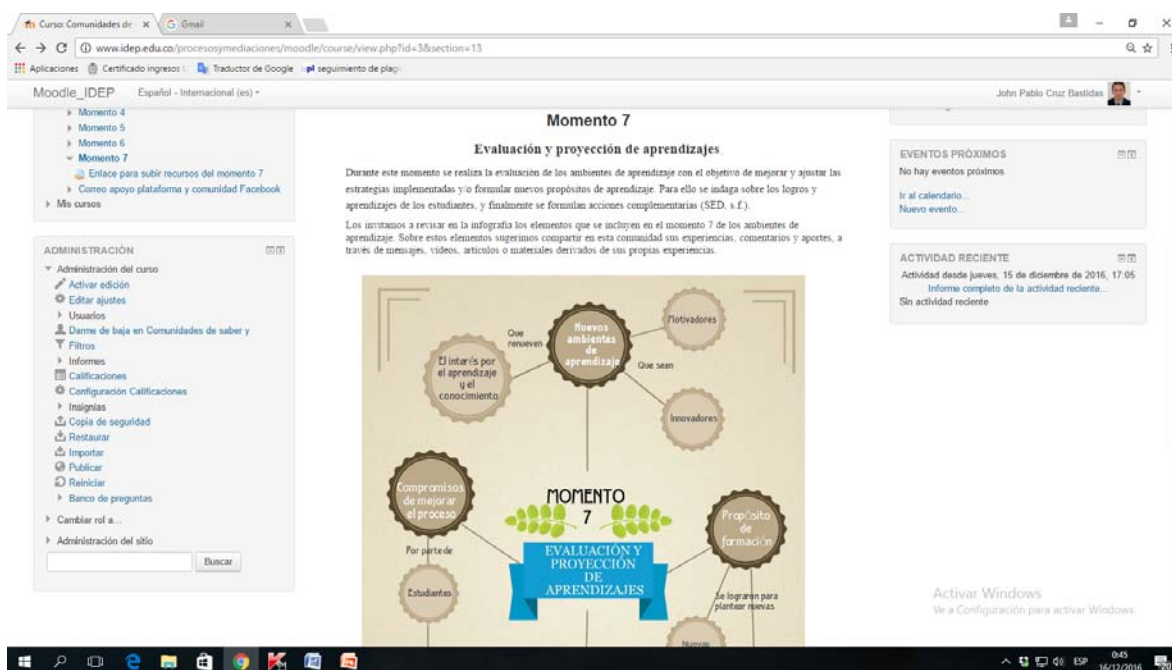


Figura 25: Pantallazo Momento 7

Adicionalmente, se mantuvo una comunicación constante con los docentes participantes a través de correo electrónico y telefónicamente, pero la información de estos mismos momentos también fue compartida de forma simultánea en la red social Facebook a través

de un grupo creado para ello y en la red social WhatsApp, de las cuales se hablará a continuación.

4.2.2. Facebook

Con la plataforma virtual Moodle del IDEP, la interacción entre los estudiantes estuvo centralizada a través de la participación asíncrona y sincrónica en los foros de discusión los cuales fortalecieron los espacios de trabajo colaborativo y no sólo colectivo, De acuerdo con Glinz, P.(2010), el trabajo colaborativo está conformado por tres estructuras:

*“La **competencia**, mediante la cual los alumnos tratan de alcanzar las metas, mismas que sólo se consiguen cuando el grupo en su totalidad lo hace, por medio de la **cooperación**, los alumnos ejercitan la interdependencia positiva, logran un crecimiento personal y social. El **individualismo** a diferencia de la primera, proporciona solamente un crecimiento individual o personal.”*

Pero en virtud a que la estructura del sitio virtual en Moodle no es tan flexible para realizar procesos de comunicación particularmente sincrónica, y que por lo general demanda contar con un computador conectado a Internet para su acceso, se sugiere trabajar un segundo espacio para realizar la interacción de la comunidad, y es así como se plantea trabajar con Facebook como segunda herramienta alterna a la plataforma virtual.

Para ello se crea en Facebook un grupo denominado *IDEP – Comunidades de práctica y aprendizaje*, cuya ruta de acceso es:

<https://www.facebook.com/login/?next=https%3A%2F%2Fwww.facebook.com%2Fgroups%2F990146751096654%2F>

Una vez se ingresa al enlace, se valida el ingreso con los datos de la cuenta personal de Facebook y este permite acceder directamente al grupo mencionado.



Figura 26: Pantallazo de bienvenida al grupo Facebook

Inicialmente se invitó a cada uno de los docentes a través de un correo electrónico en el que se les compartió la dirección para acceder al grupo y se compartió la ruta de acceso a través de la plataforma virtual.

En este grupo de trabajo se compartió esencialmente la misma información de los momentos trabajados en la plataforma virtual Moodle del IDEP.

Previo a la información sobre cada uno de los momentos, se compartió un vídeo denominado *Comunidades de Práctica "Construyendo Conocimiento Juntos"*, el cual se encuentra en el siguiente enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=WDLkXgURk7Q>

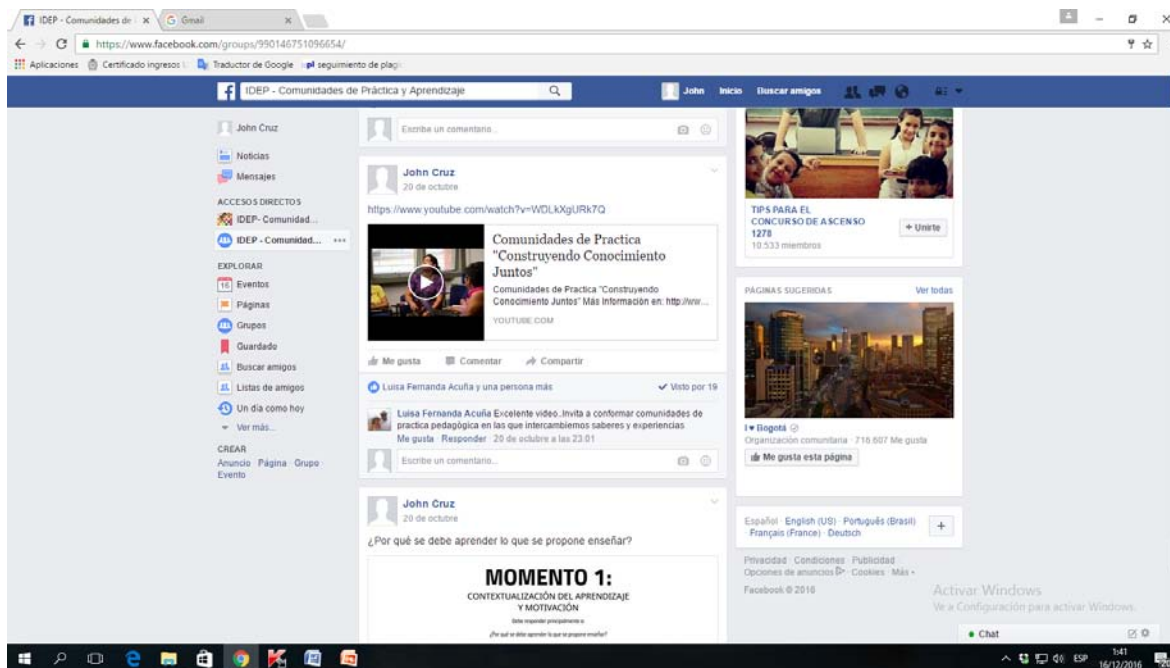


Figura 27: Pantallazo vídeo previo al momento.

4.2.2.1. Momento 1

En este espacio se compartió la infografía del momento acompañado de la pregunta ¿Por qué se debe aprender lo que se propone enseñar?

Aunque la herramienta registra la visualización de 19 personas, no hubo participación de ninguno de los docentes sobre este momento.

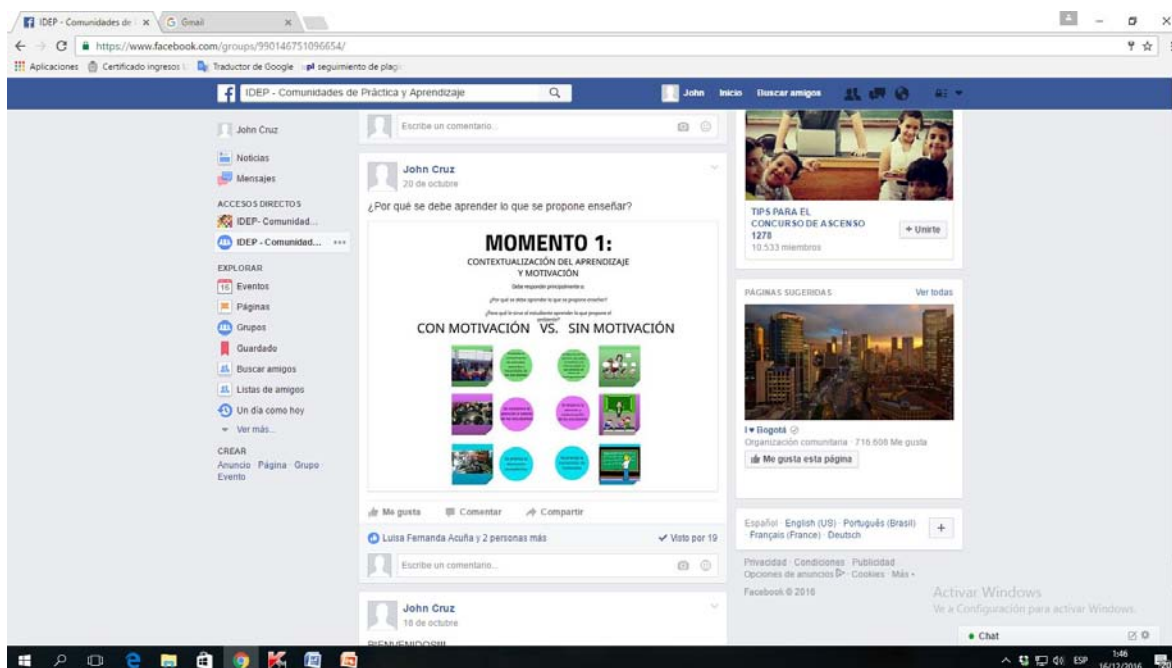


Figura 28: Pantallazo Momento 1

4.2.2.2. Momento 3

En esta sección se publica la información relacionada con el momento 3 denominado *Propósitos de formación*, para ello se comparte la infografía del momento y se invita a los docentes a participar con la pregunta: ¿Cuáles son los principales propósitos o intencionalidades pedagógicas de nuestros ambientes de aprendizaje?



Figura 29: Pantallazo Momento 3

En esta oportunidad para el momento 3, se cuenta con tres participaciones en el grupo.



Figura 30: Pantallazo participaciones en Momento 3

4.2.2.3. Taller 1

En el grupo de Facebook se publica un espacio para que los docentes compartan el los productos elaborados durante el primer taller presencial, que consistía en vídeo que elaboraron de forma colaborativa con la herramienta Powtoon.

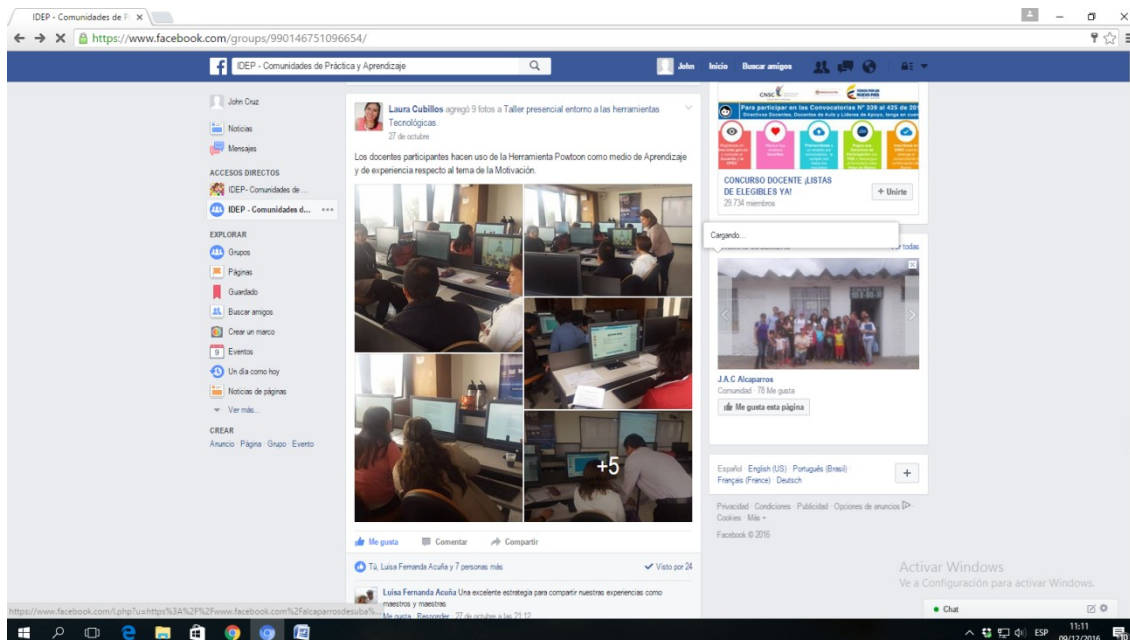


Figura 31: Pantallazo con las fotografías de la participación en primer taller.



Figura 32: Pantallazo 1 productos taller 1

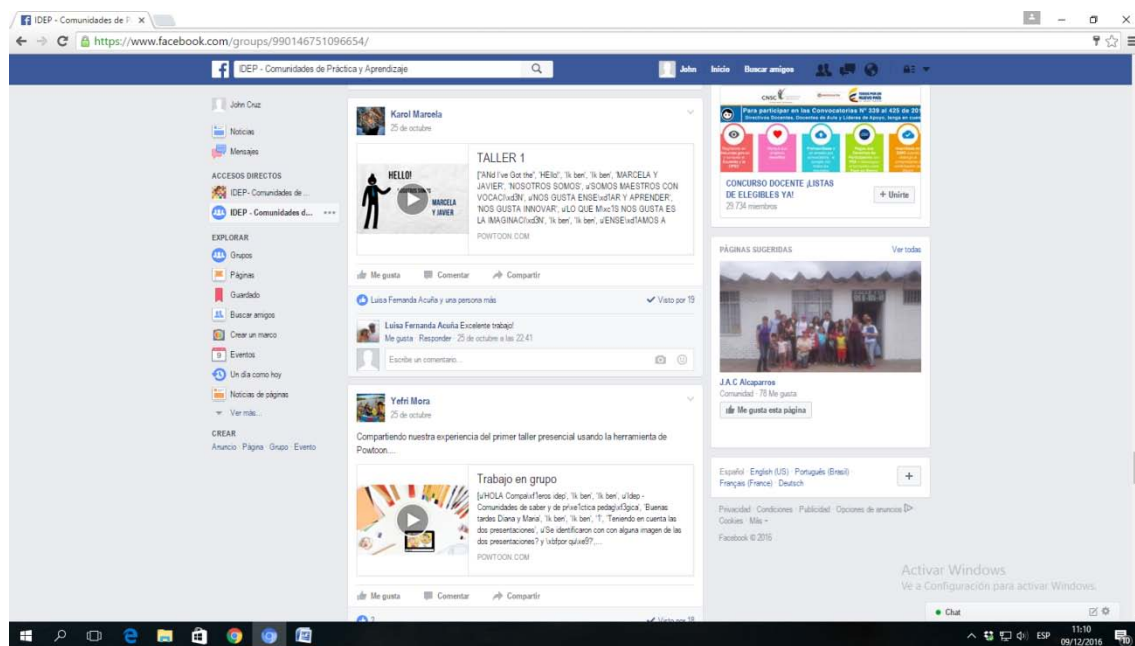


Figura 33: Pantallazo 2 productos taller 1

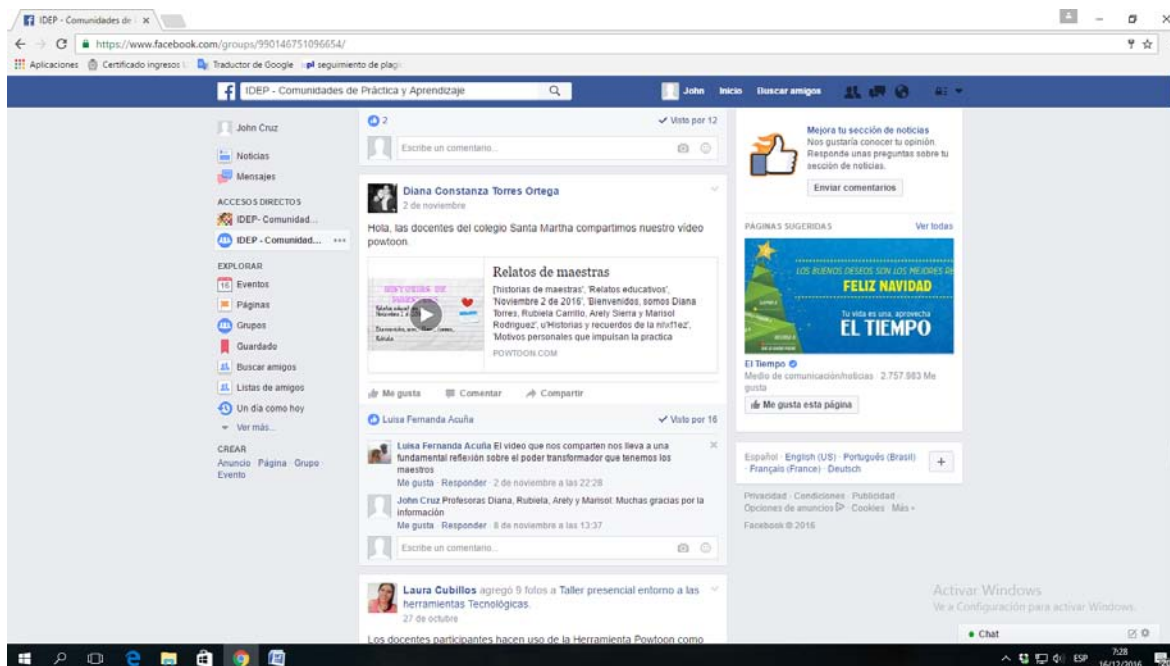


Figura 34: Pantallazo 3 productos taller 1

4.2.2.4. Momento 4

Esta sección se publicó para trabajar los procesos de interacción del momento 4, denominado *Planteamiento de la estrategia de evaluación*, para lo cual se incluye un video que elaborado por Liced Angélica Zea Silva, investigadora del equipo en la que hizo una exposición sobre las comunidades de saber y de práctica pedagógica con el propósito de generar un espacio de discusión y reflexión.

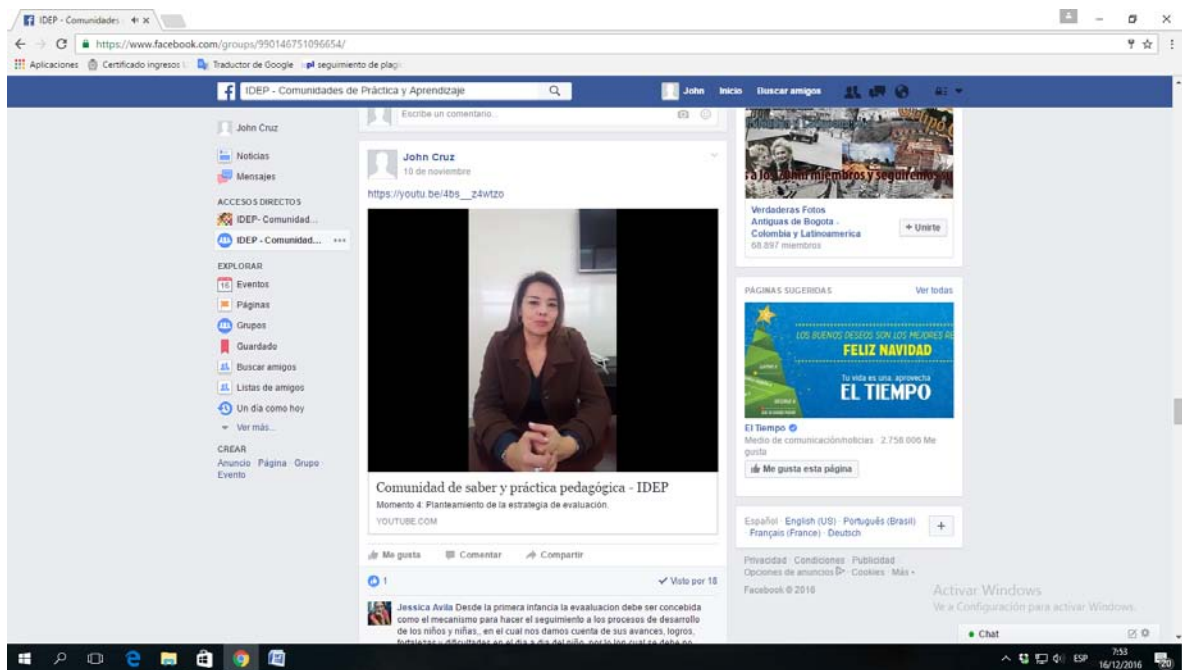


Figura 35: Pantallazo vídeo momento 4

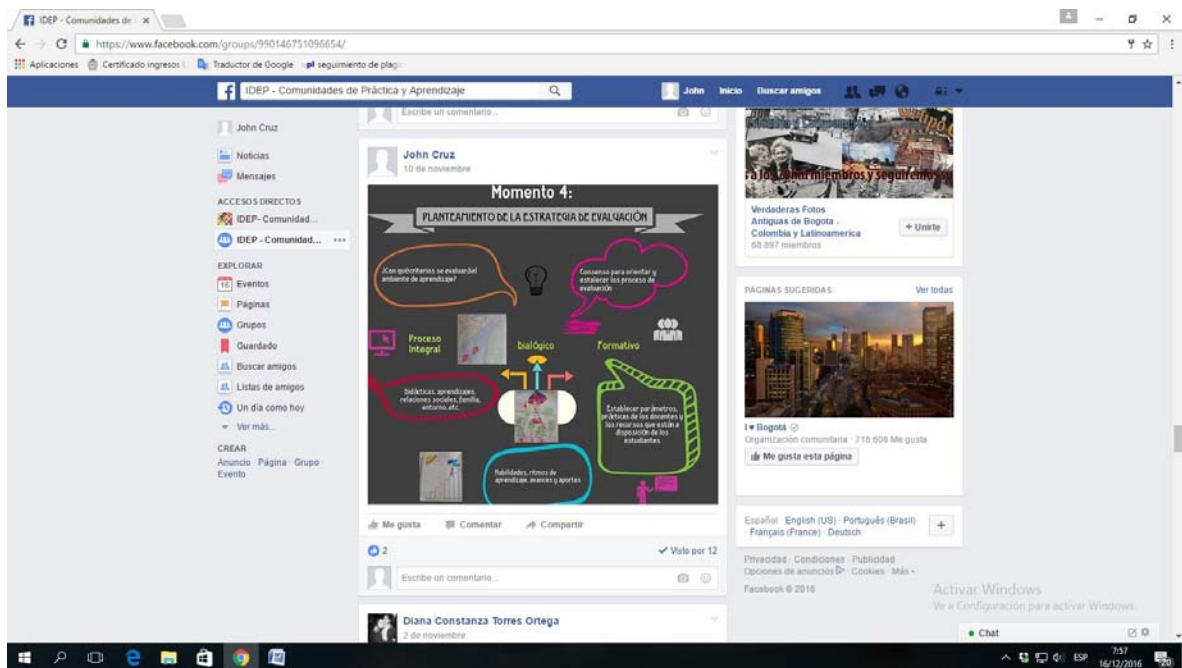


Figura 36: Pantallazo infografía momento 4

La publicación es vista por 18 participantes de los cuales sólo la docente Jessica Ávila comparte su reflexión.



Figura 37: Pantallazo participación momento 4

4.2.2.5. Taller 2

En esta sección se publica un espacio para que los docentes compartan el los productos elaborados de forma colaborativa durante el segundo taller presencial, que consistía en un mapa conceptual que elaboraron con la herramienta Cmap Tools a partir de 5 escenarios relacionados con la conformación de comunidades de práctica y de saber pedagógico.



Figura 38: Pantallazo fotografía participantes taller 2



Figura 41: Pantallazo 3 productos taller 2



Figura 42: Pantallazo 4 productos taller 2

4.2.2.6. Momento 5

En esta sección se publica la infografía del momento, se comparte también un vídeo que habla sobre el fenómeno Finlandia – Educación con el propósito de generar el espacio de discusión y reflexión.



Figura 43: Pantallazo Momento 5

En esta oportunidad se procede a verificar cuantos docentes se han unido al grupo y se encuentran 24 inscritos, por lo que se procede a enviar la invitación a los restantes a través de la misma plataforma.

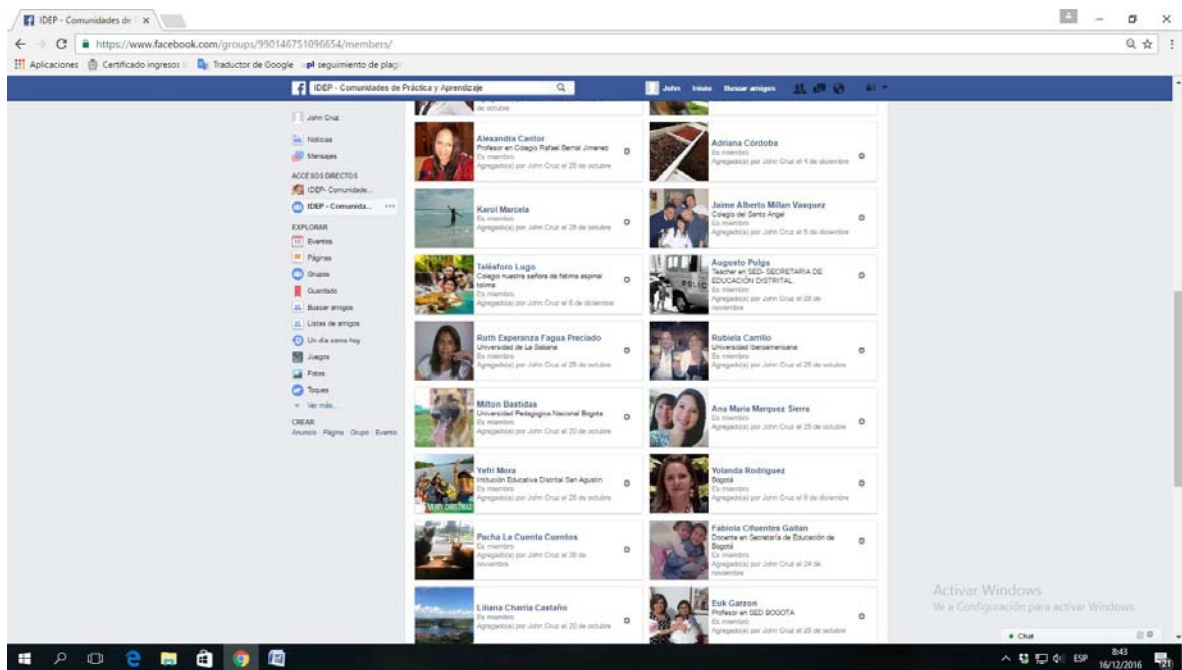


Figura 44: Pantallazo con parte de los participantes del grupo Facebook.

Como resultado de lo anterior, algunos de los docentes restantes se registran en el grupo y la publicación del momento 5 es vista por 28 participantes pero sólo un docente publica su reflexión.

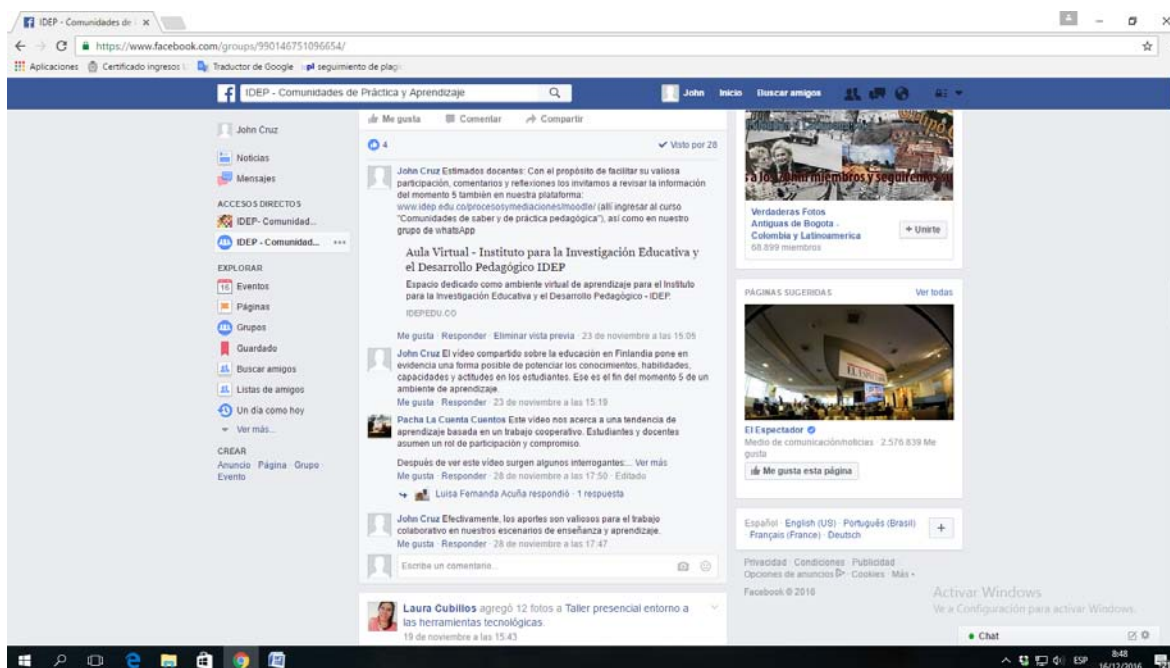


Figura 45: Pantallazo participación Momento 5

4.2.2.7. Momento 6

Esta sección se publica la información del momento denominado *Consolidación y lectura de avance del proceso*, para lo cual además de la infografía del momento, se comparte un vídeo que habla sobre respetar los ritmos de aprendizaje y que muestra la experiencia particular de un colegio Colombiano Campestre de Gliford, que recibió un premio como el mejor modelo innovador en Latinoamérica.

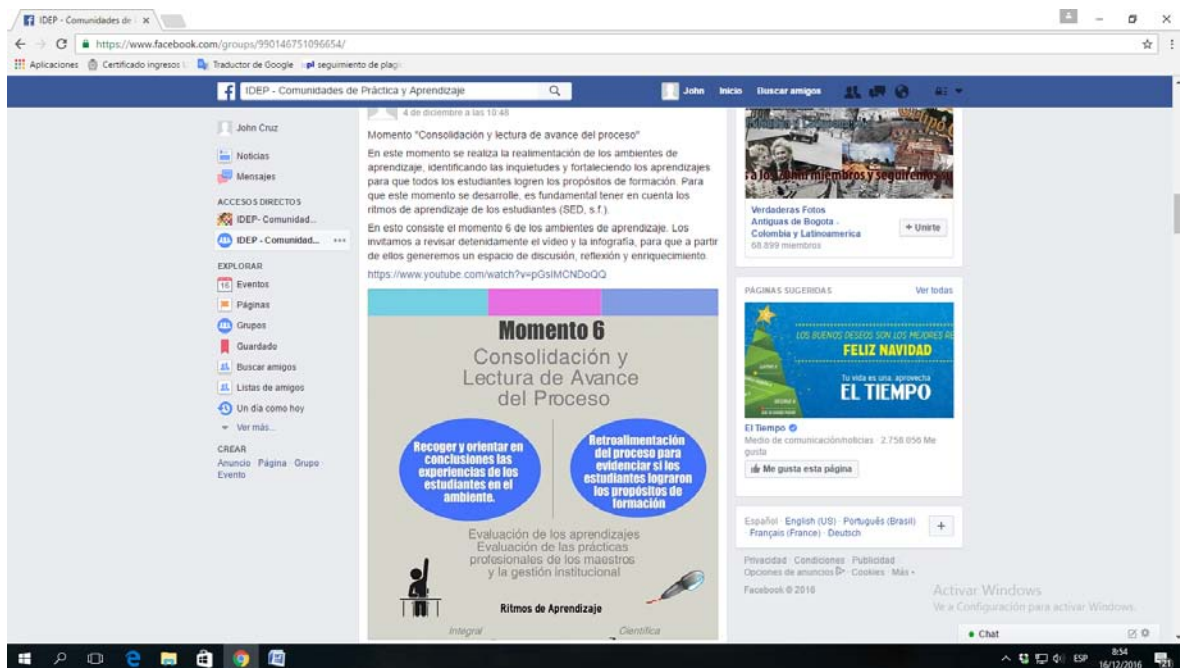


Figura 46: Pantallazo Momento 6

La publicación es vista por 27 personas y responden sólo un participante.



Figura 47: Pantallazo participación momento 6

4.2.2.8. Momento 7

Esta sección se publica la información del momento denominado *Evaluación y proyección de aprendizajes*, para lo cual se comparte la infografía del momento y se pide a la comunidad compartir sus experiencias, comentarios y aportes, a través de mensajes, vídeos, artículos o materiales derivados de sus propias experiencias.



Figura 48: Pantallazo Momento 7

A pesar de contar con 21 visitas a la publicación, en esta oportunidad los docentes no registran sus experiencias a través del grupo de Facebook, pero al igual que en el momento 6 su respuesta en la red WhatsApp es representativa (situación que se analiza en el entregable 3).

Al finalizar el proceso, el grupo de Facebook registra 36 docentes activos.

4.2.3. WhatsApp

Con el propósito de contar con mayor evidencia de la interacción de la comunidad, se crea un grupo en la plataforma WhatsApp denominado *Comunidades de saber y práctica*, fundamentado en que los usuarios promedio de Internet prefieren hacer uso de sus dispositivos celulares para ingresar a las herramientas Web 2.0 como las redes sociales, prueba de ello es que después de indagar con los docentes participantes, se encontró que todos los docentes contaban con acceso a WhatsApp. Situación que facilitó el proceso.

En virtud a que este espacio se habilita después de trabajar el momento 1, el registro de los docentes al grupo se oficializa terminado el primer taller presencial.

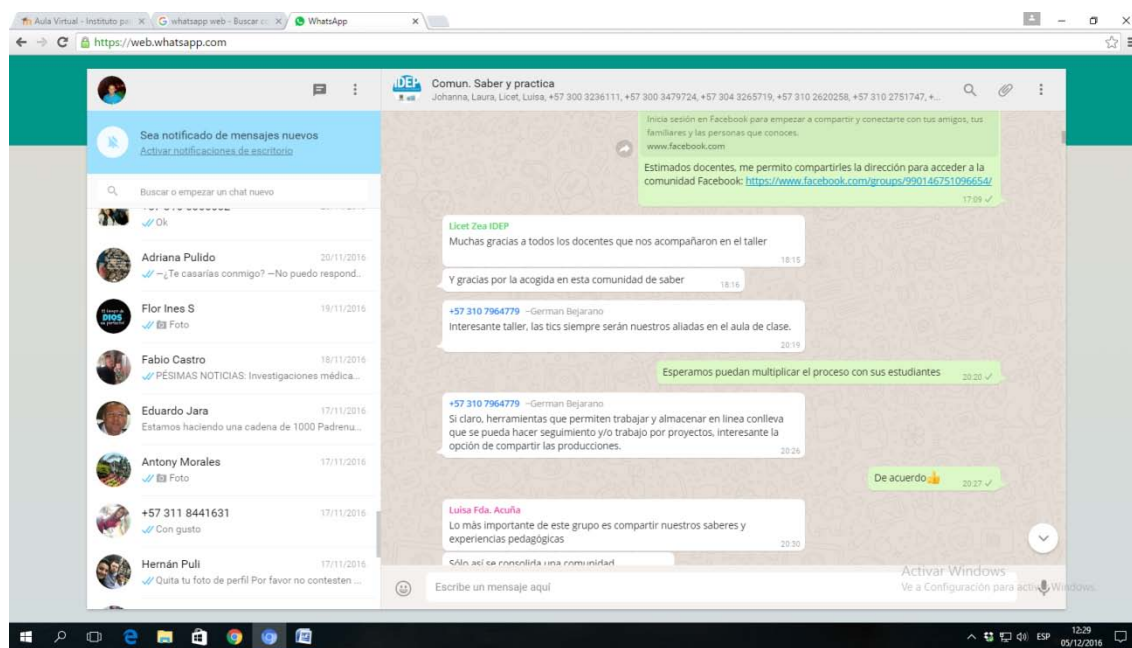


Figura 49: Pantallazo 1 del proceso inicial en WhatsApp

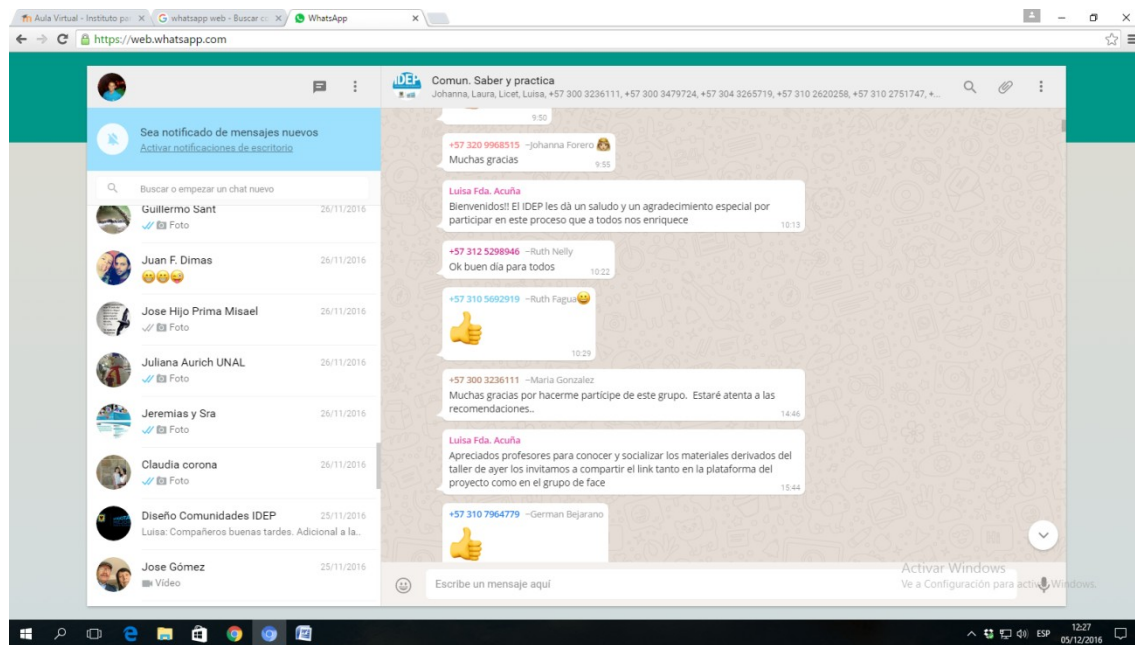


Figura 50: Pantallazo 2 del proceso inicial en WhatsApp

En ese orden de ideas, a continuación se encontrarán los pantallazos de las participaciones de los docentes en cada uno de los momentos sugeridos en la herramienta.

4.2.3.1. Momento 3

Este espacio se convierte en el primer pretexto para la interacción a través de esta red, aquí se compartió la infografía del momento 3 junto con la pregunta: *¿Cuáles son los principales propósitos o intencionalidades pedagógicas de nuestros ambientes de aprendizaje?*. Esto con el propósito de recoger las reflexiones de los participantes.

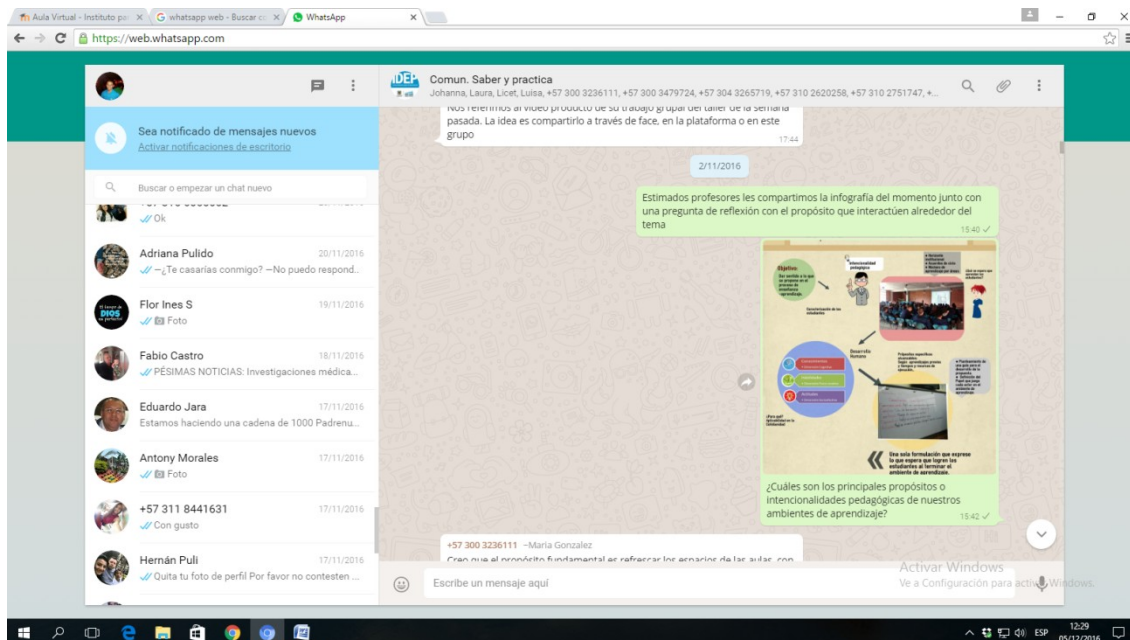


Figura 51: Pantallazo Momento 3

A diferencia de la baja o casi nula participación de los docentes en los otros recursos virtuales, en el grupo de WhatsApp se logró una participación representativa considerando las mismas variables exógenas que afectaron a los otros dos recursos (situación que es analizada en el tercer entregable).

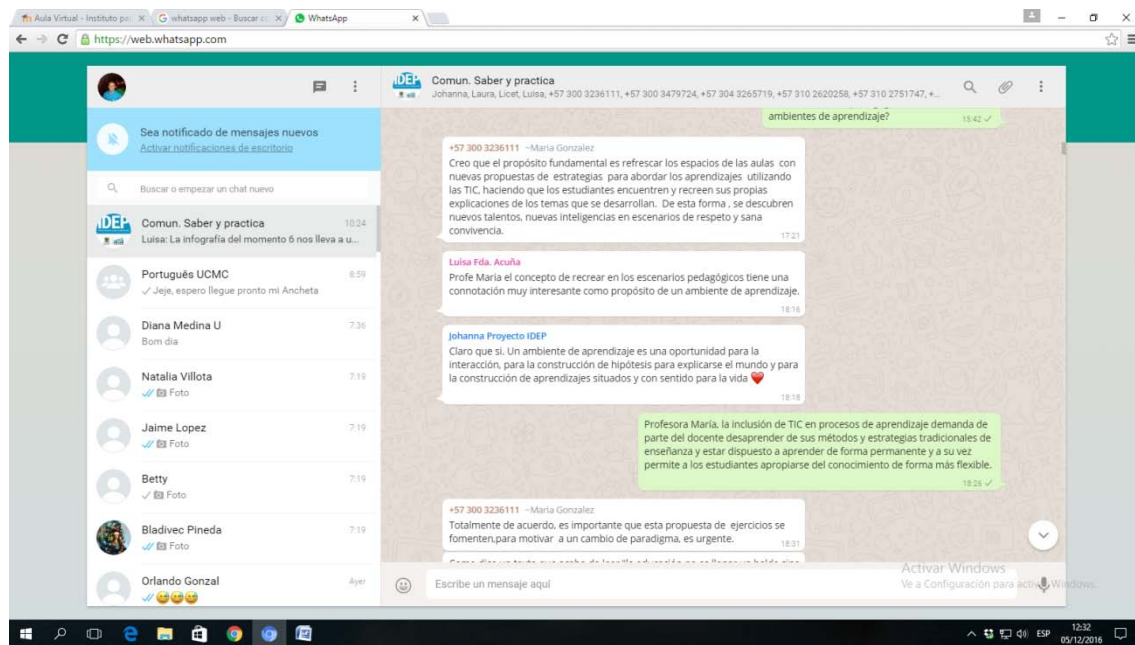


Figura 52: Pantallazo 1 interacción Momento 3

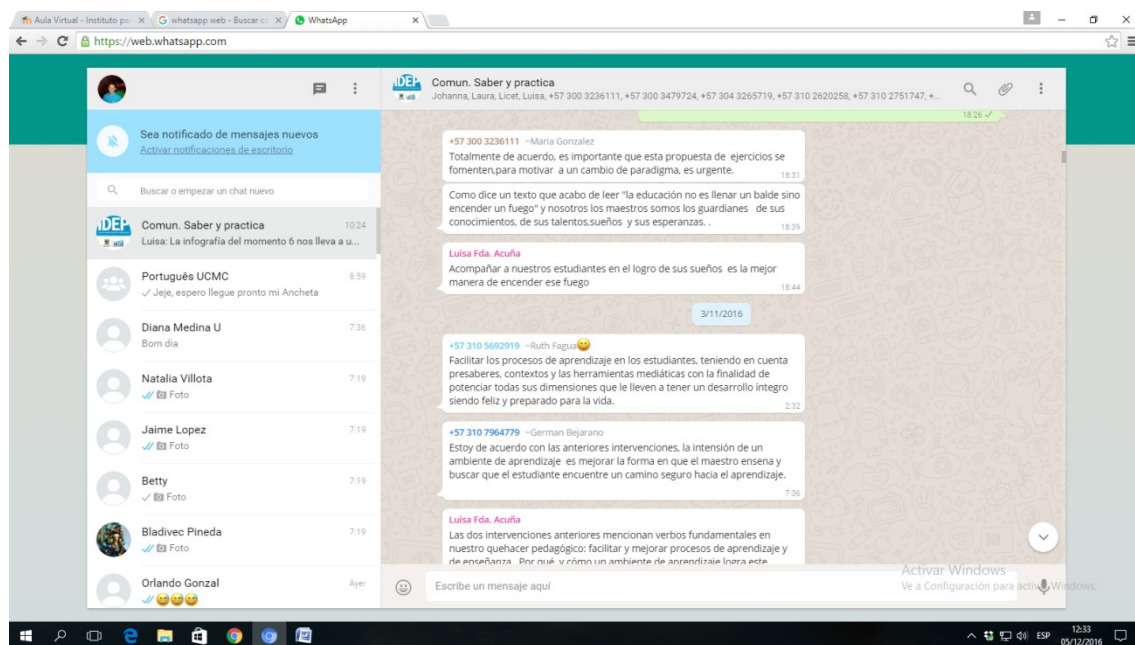


Figura 533: Pantallazo 2 interacción Momento 3

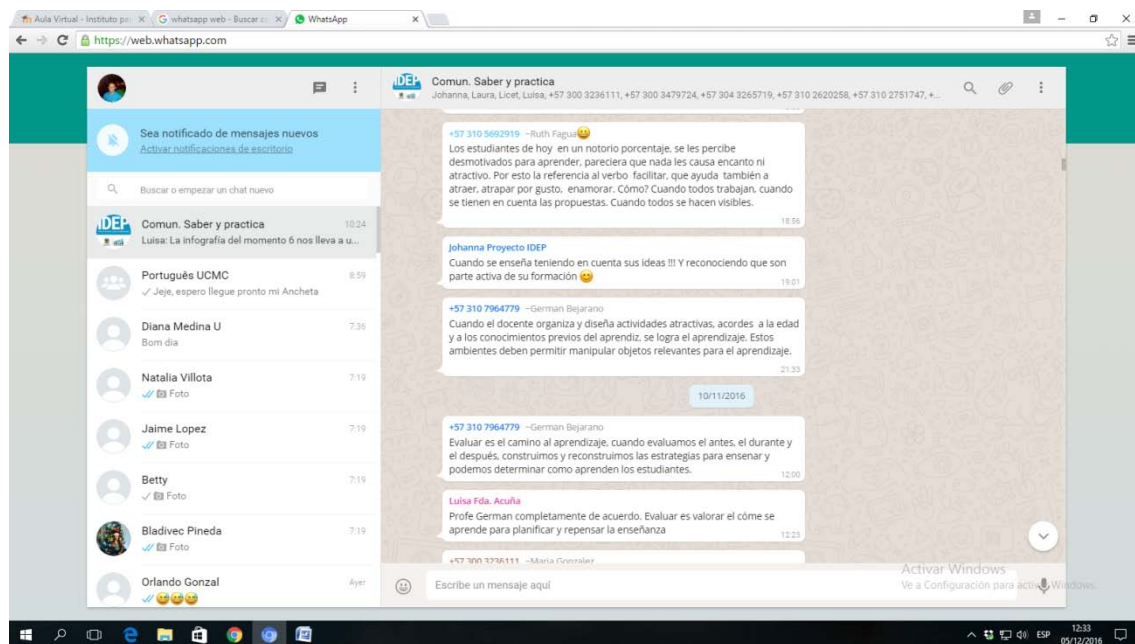


Figura 54: Pantallazo 3 interacción Momento 3

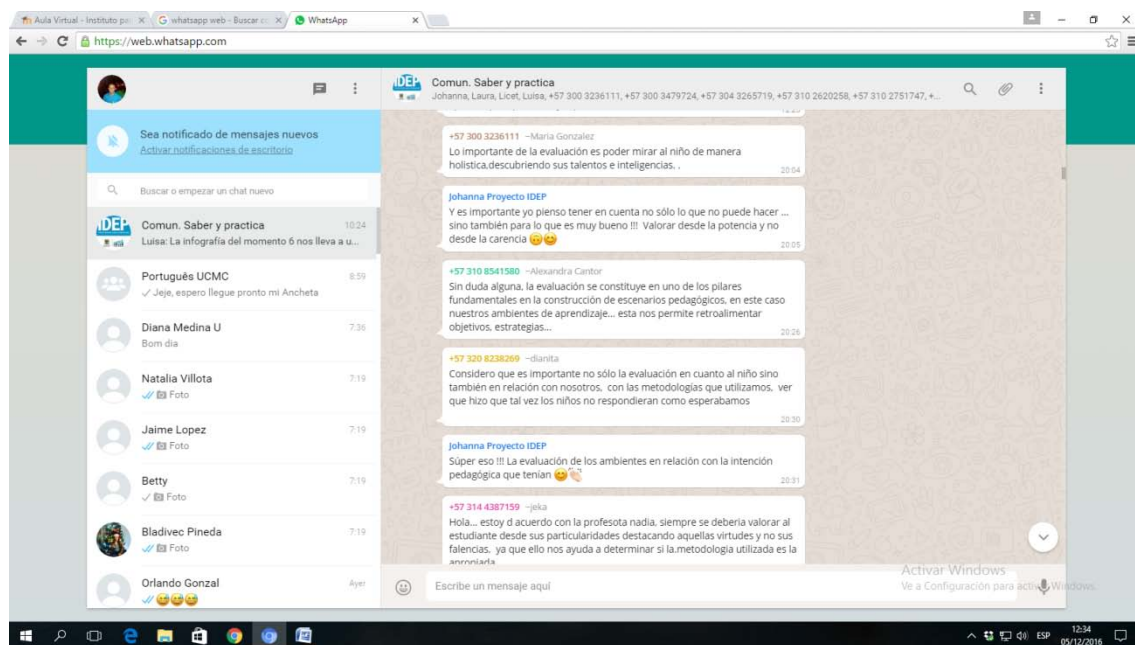


Figura 55: Pantallazo 4 interacción Momento 3

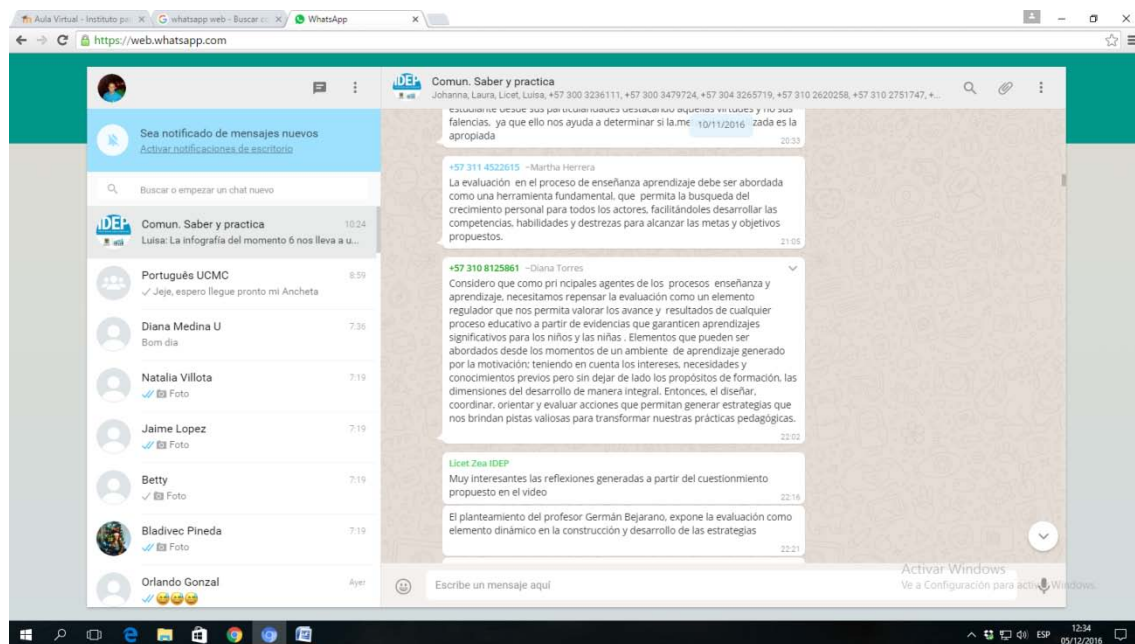


Figura 56: Pantallazo 5 interacción Momento 3

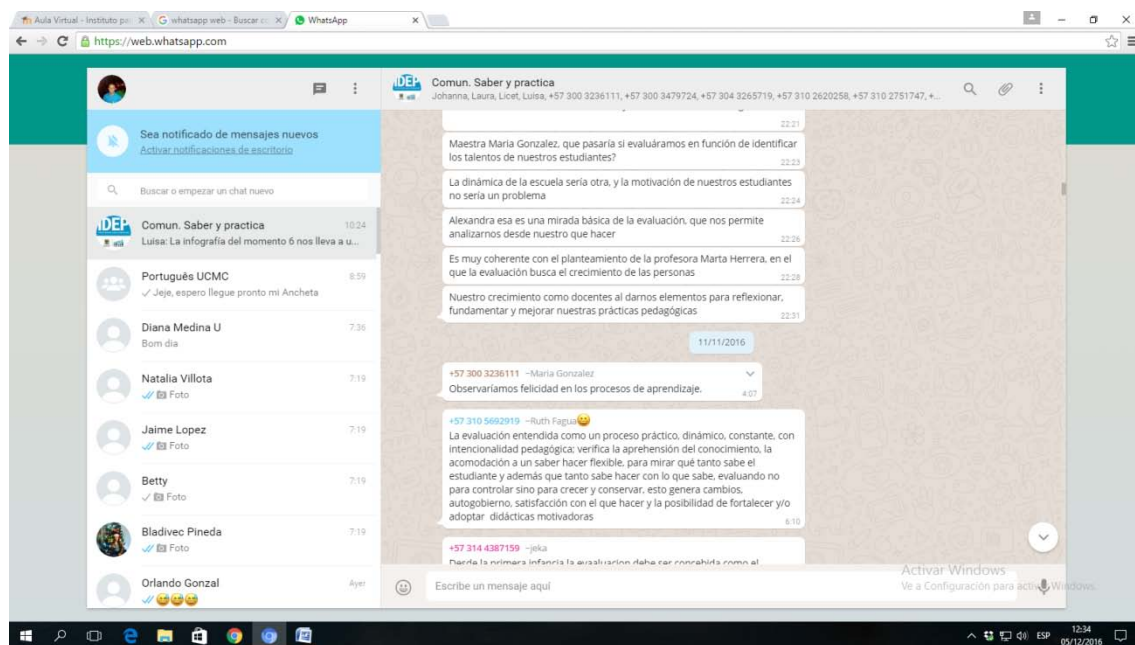


Figura 57: Pantallazo 6 interacción Momento 3

4.2.3.2. Momento 4

Este espacio se comparte la infografía del momento 4 denominado *Planteamiento de la estrategia de evaluación*, para lo cual se incluye un video que contó con la participación de una de las investigadoras del equipo en la que hizo una exposición sobre las comunidades de saber y de práctica pedagógica con el propósito de generar un espacio de discusión y reflexión a partir de los recursos subidos en dicho espacio.

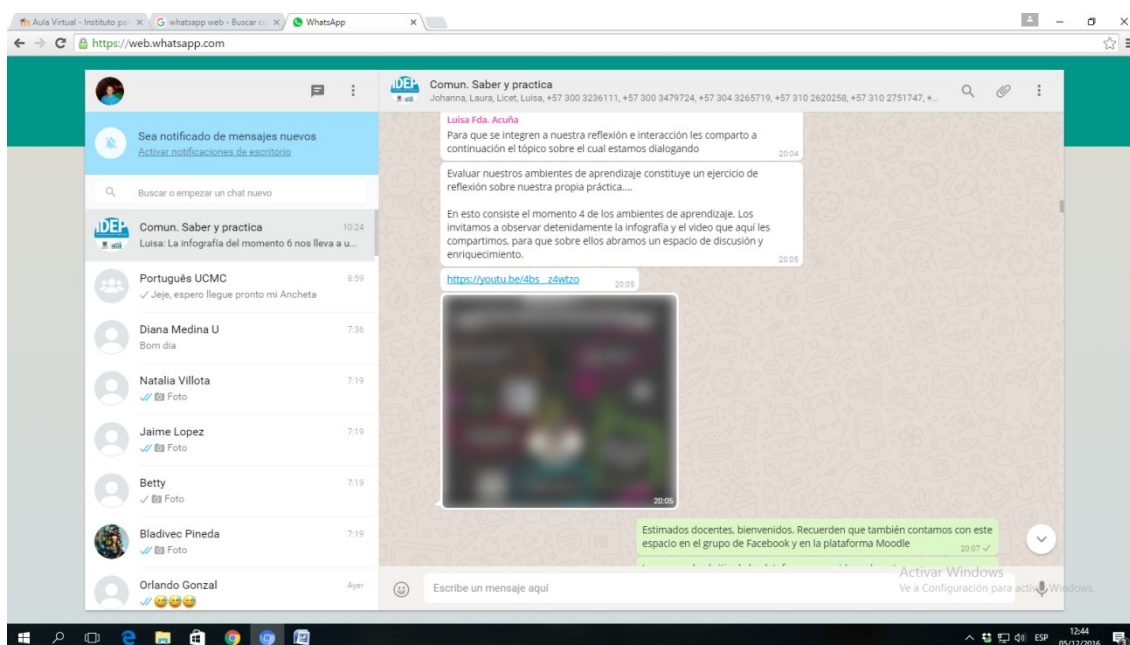


Figura 58: Pantallazo Momento 4

A partir de ese momento los docentes interactuaron de manera muy activa pero sobre temas no propiamente relacionados con el material del momento propuesto.

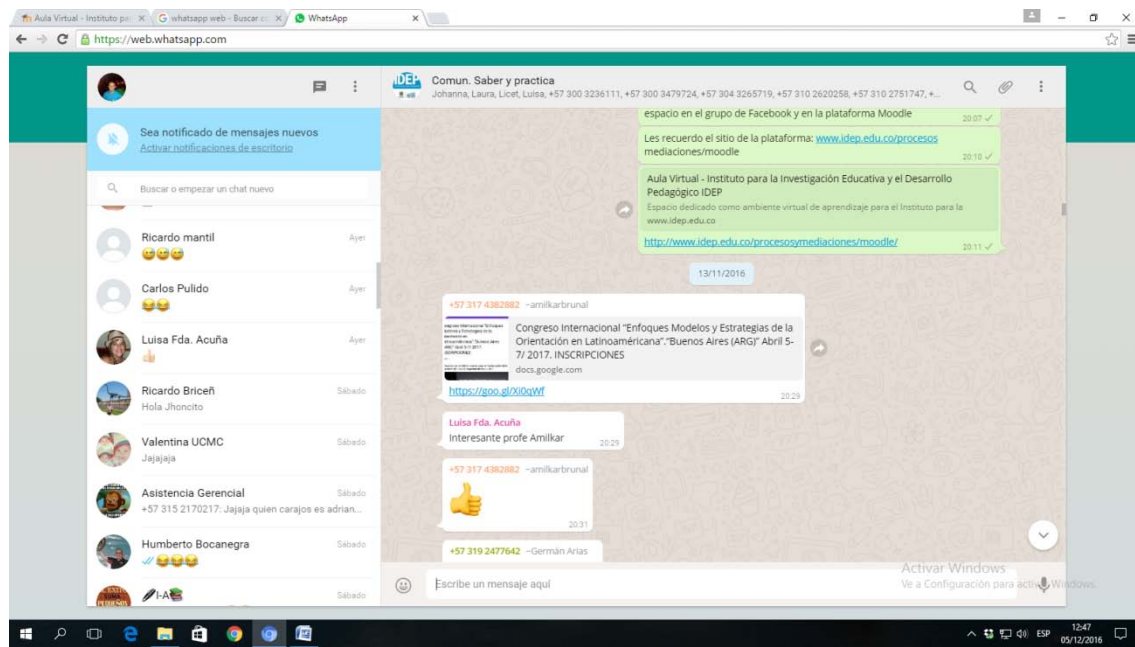


Figura 59: Pantallazo 1 participaciones no puntuales del tema

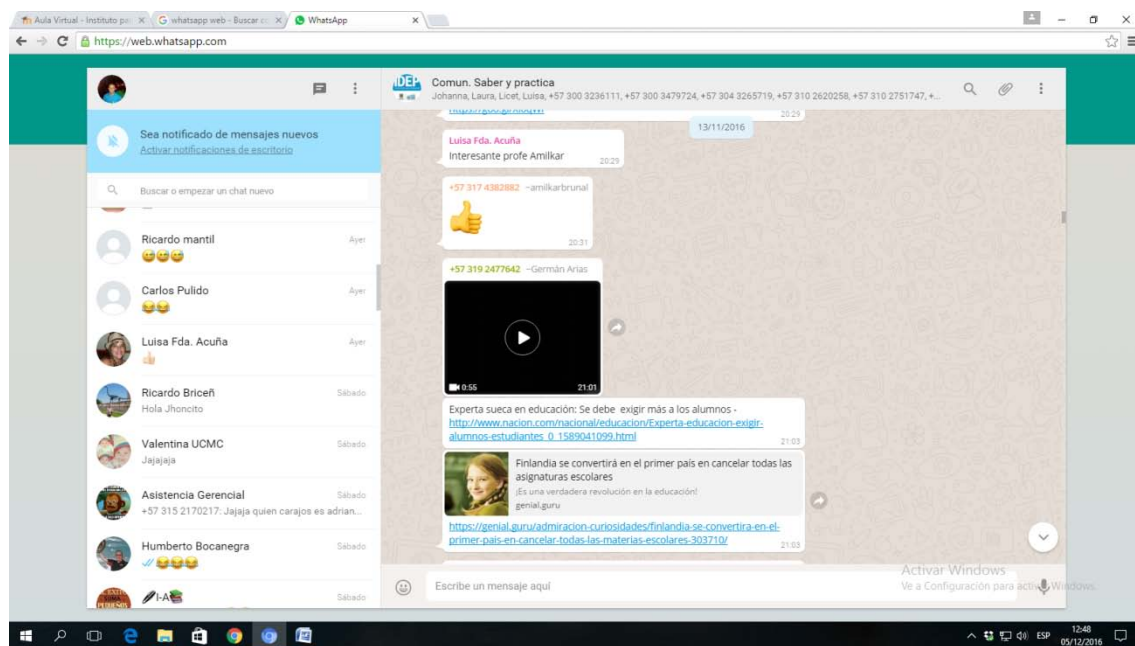


Figura 60: Pantallazo 2 participaciones no puntuales del tema

Coyunturalmente se envía la invitación al segundo taller presencial y se vinculan los docentes restantes del grupo.

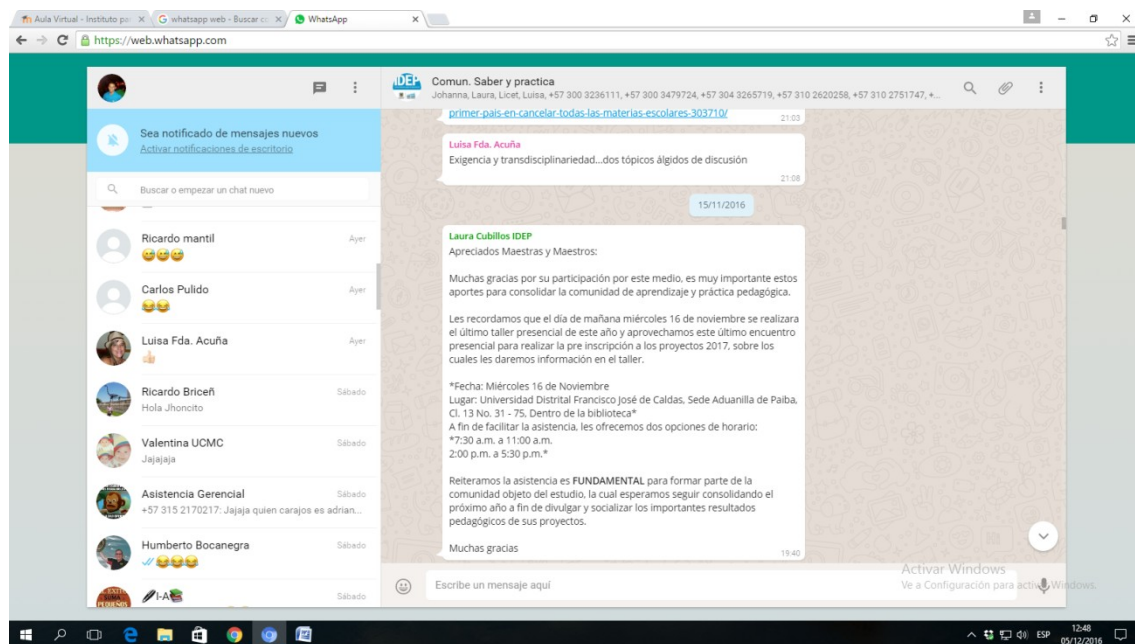


Figura 61: Pantallazo invitación a segundo taller presencial

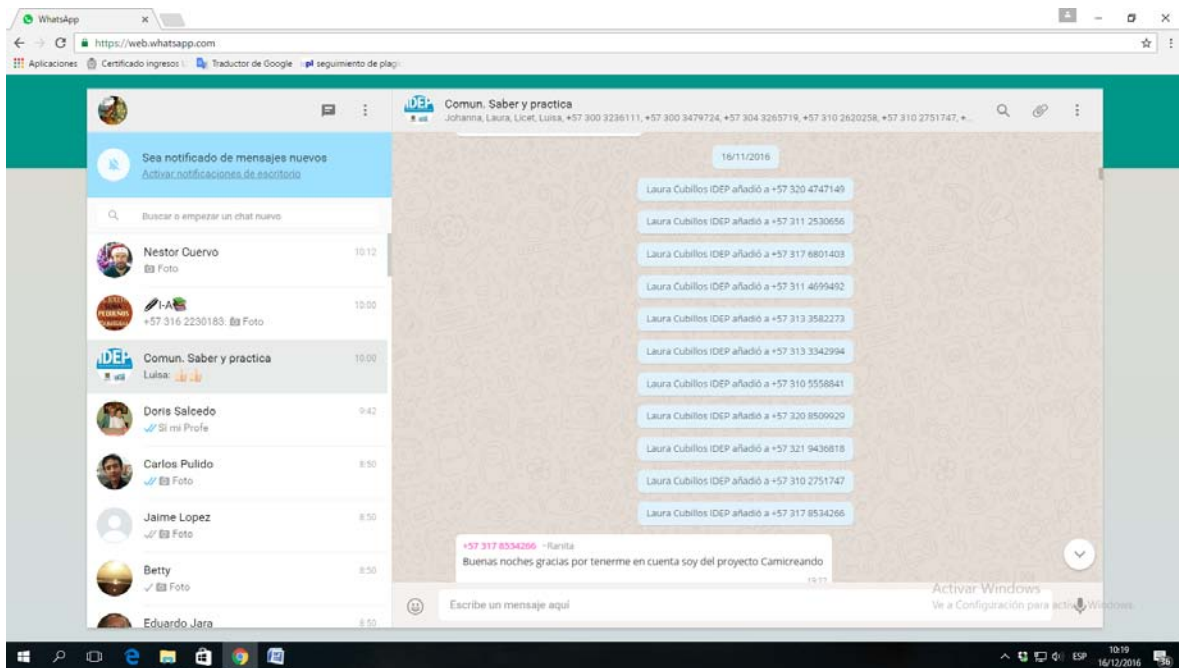


Figura 62: Pantallazo inclusión docentes restantes al grupo

Finalmente se logra una participación, y los docentes vuelven a dispersarse en temas diferentes al del momento sugerido.

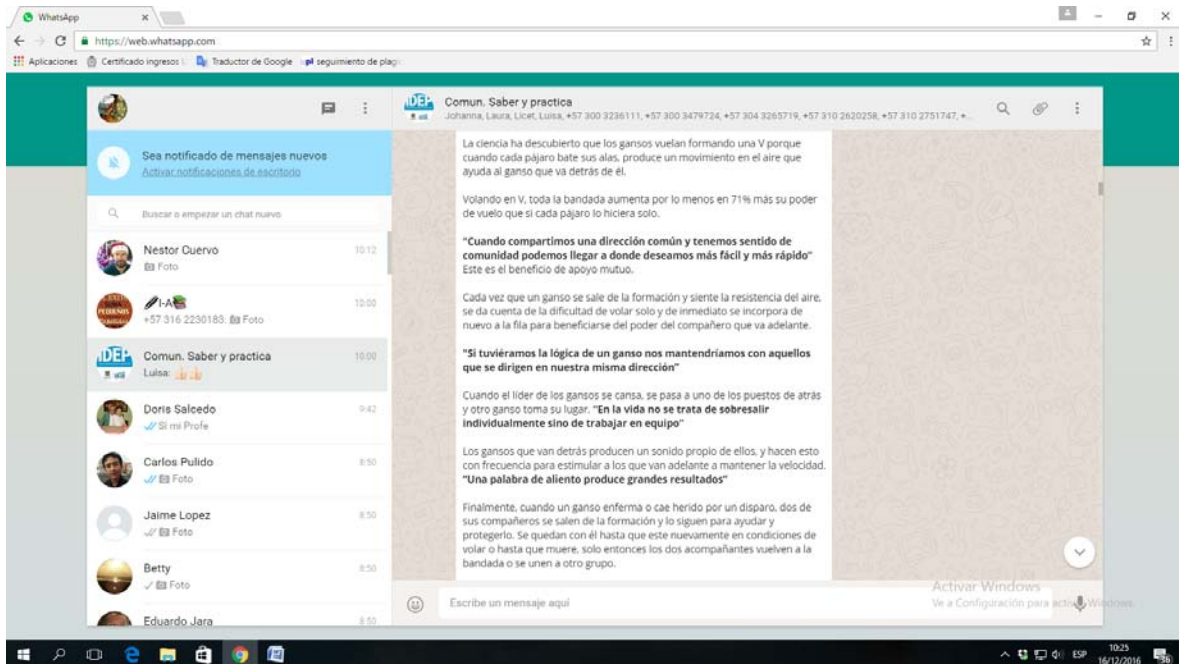


Figura 63: Pantallazo participación Momento 4

Entre los temas de discusión ajenos al momento 4, los docentes interactúan sobre la reforma tributaria, una conferencia de Fernando Savater, un artículo de la revista *Semana* sobre el programa *Ser pilo paga*, etc.

4.2.3.3. Momento 5

En este espacio se comparte la información del momento denominado *Desarrollo y potencialización de aprendizajes*. Además de la infografía del momento, se comparte un vídeo que habla sobre el fenómeno Finlandia – Educación con el propósito de generar el espacio de discusión y reflexión.

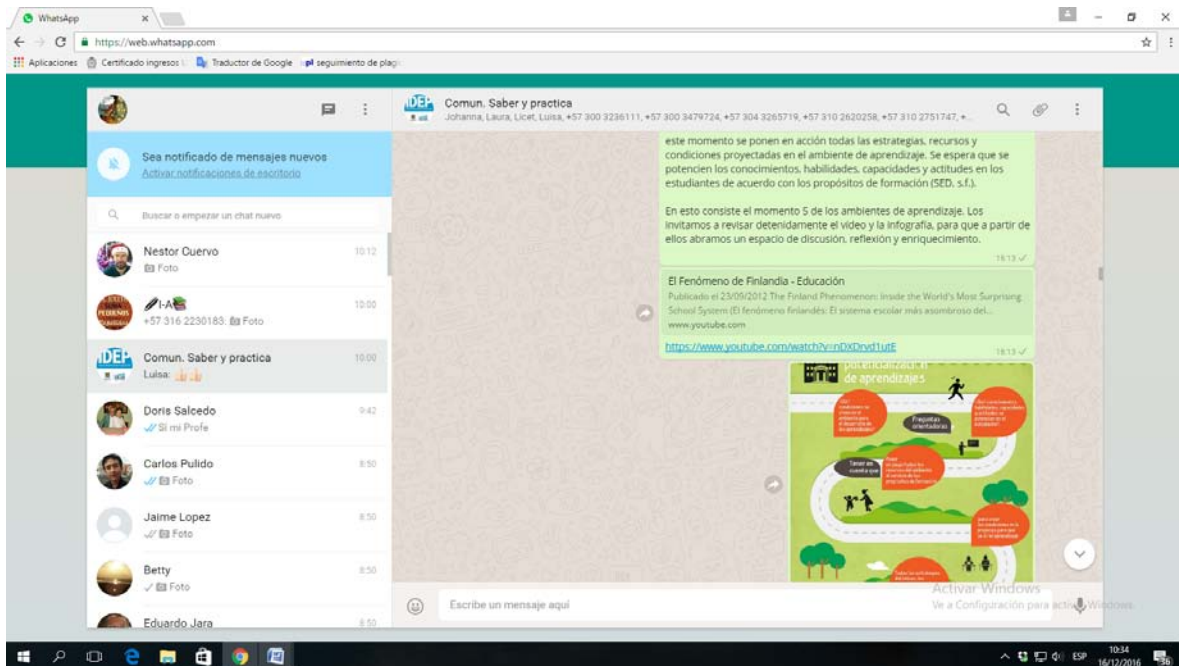


Figura 64: Pantallazo Momento 5

Al igual que en el momento anterior, los docentes suben información ajena al tema lo cual demanda recordarles la participación sobre el momento sugerido.

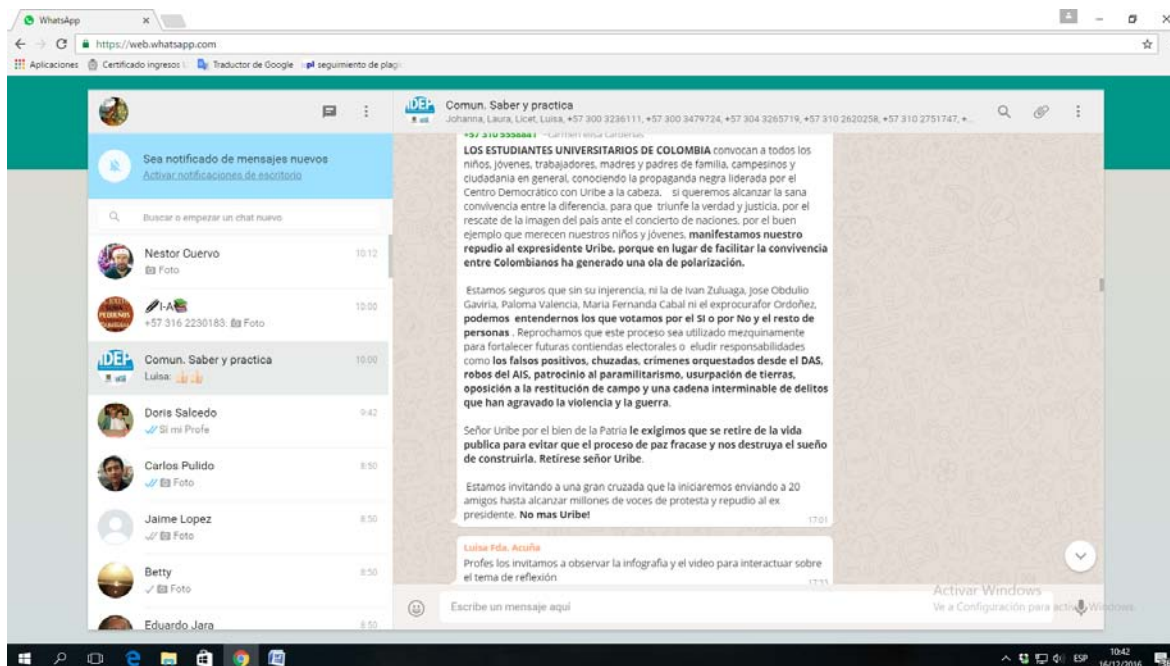


Figura 65: Pantallazo 1 interacción tema ajeno al Momento 5

Sin embargo el proceso se vuelve a dispersar cuando uno de los docentes comparte información sobre la Asamblea general que programa la Red Distrital de docentes investigadores y también con la información que otro docente coloca sobre el fallecimiento de Fidel Castro.

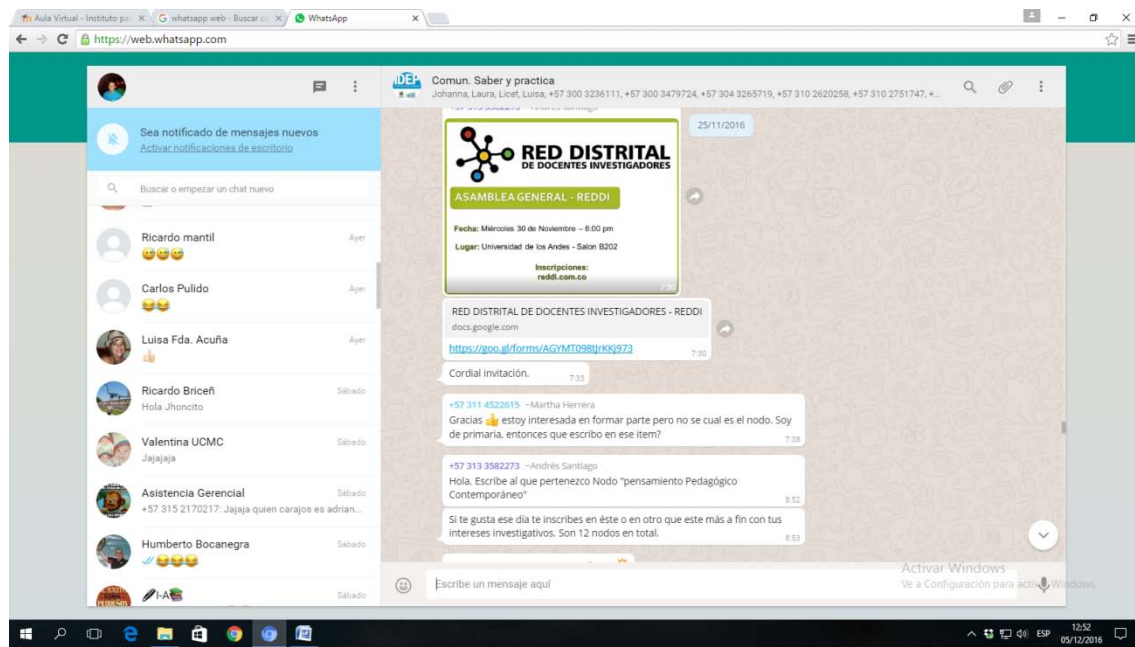


Figura 66: Pantallazo 2 interacción tema ajeno al Momento 5

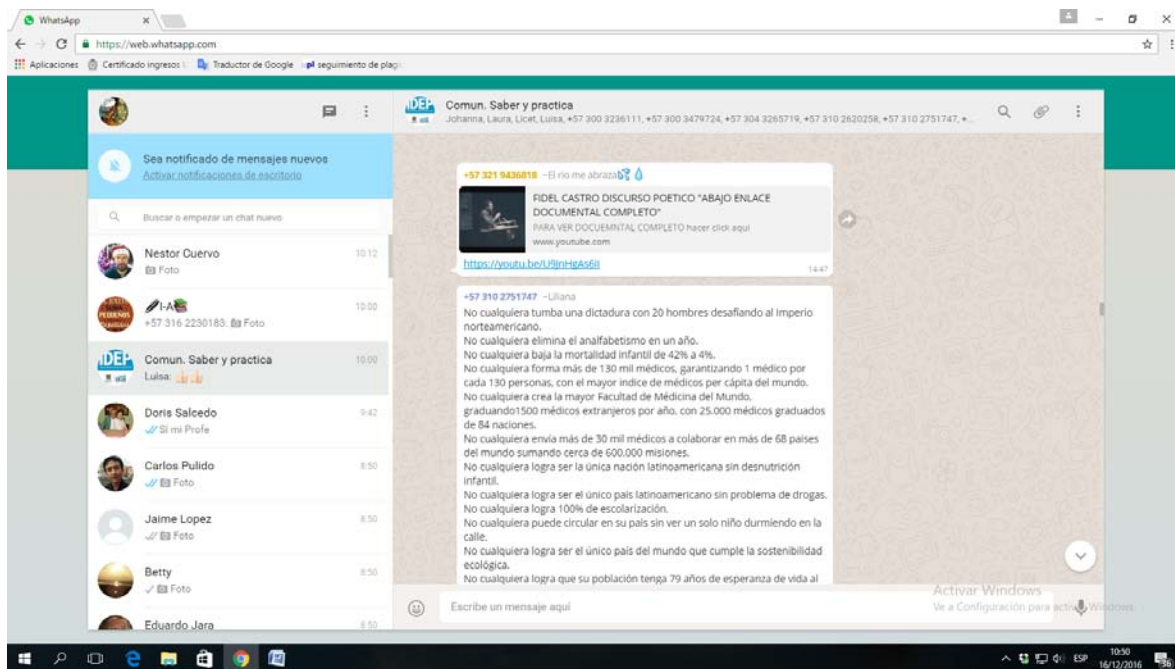


Figura 67: Pantallazo 3 interacción tema ajeno al Momento 5

A pesar de ratificarles la importancia de participar en el momento 5, no se logró la participación en el tema (situación que se analiza en el entregable 3).

4.2.3.4. Momento 6

Este espacio se empleó para trabajar el momento denominado *Consolidación y lectura de avance del proceso*. Al igual que en plataforma y en el grupo Facebook, además de la infografía del momento, se comparte un vídeo que habla sobre respetar los ritmos de aprendizaje y que muestra la experiencia particular del colegio Colombiano Campestre de Gliford, que recibió un premio como el mejor modelo innovador en Latinoamérica.

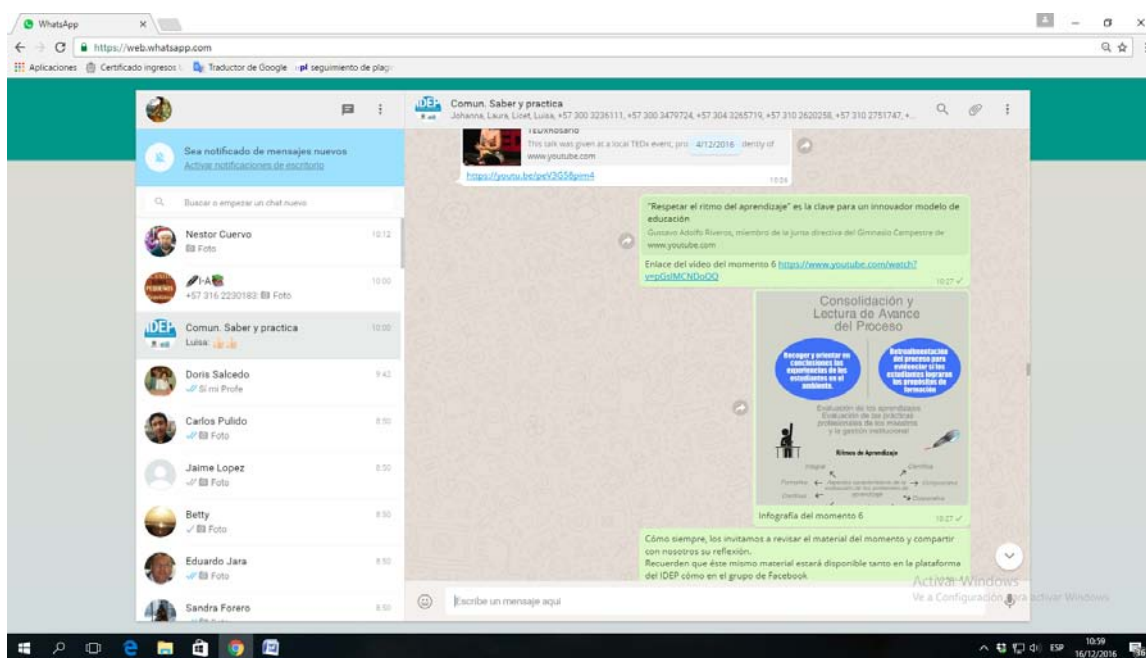


Figura 68: Pantallazo Momento 6

En este momento también compartieron información ajena al tema, pero a diferencia del momento anterior hubo participación de algunos docentes.

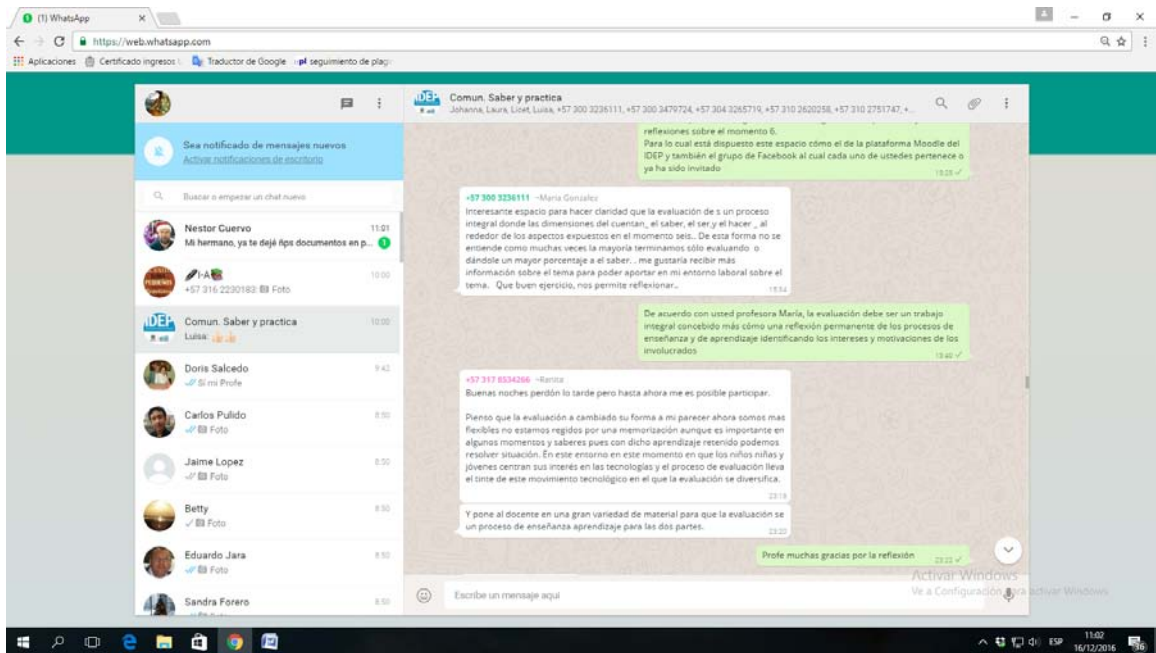


Figura 69: Pantallazo 1 interacción Momento 6

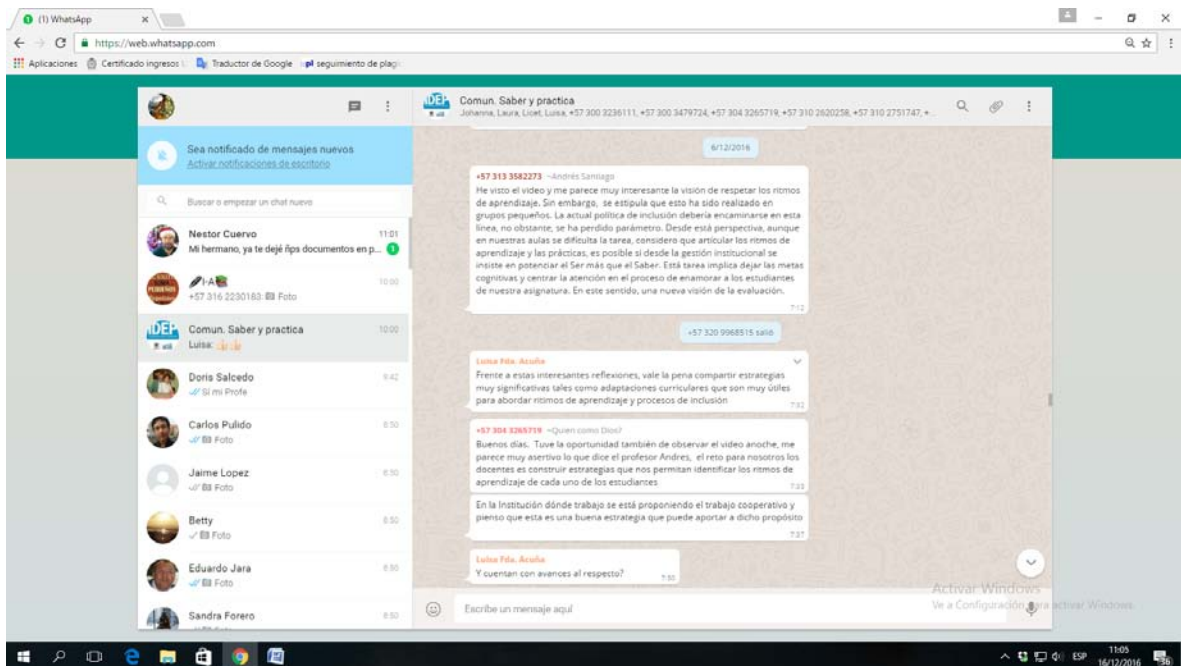


Figura 70: Pantallazo 2 interacción Momento 6

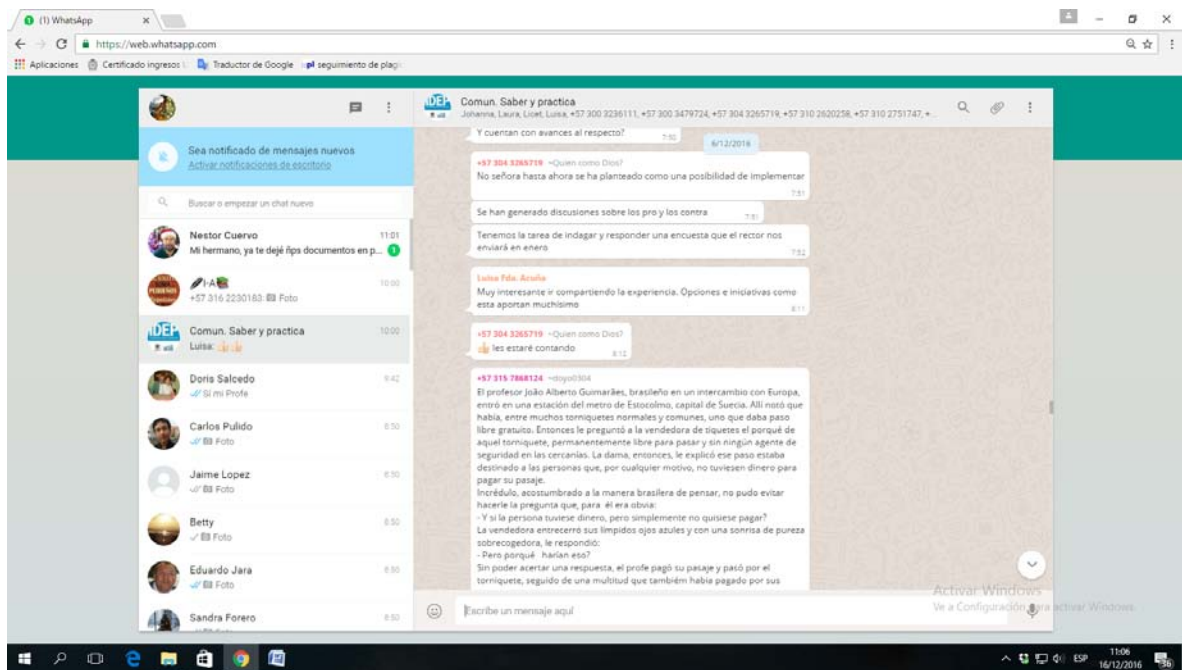


Figura 71: Pantallazo 3 interacción Momento 6

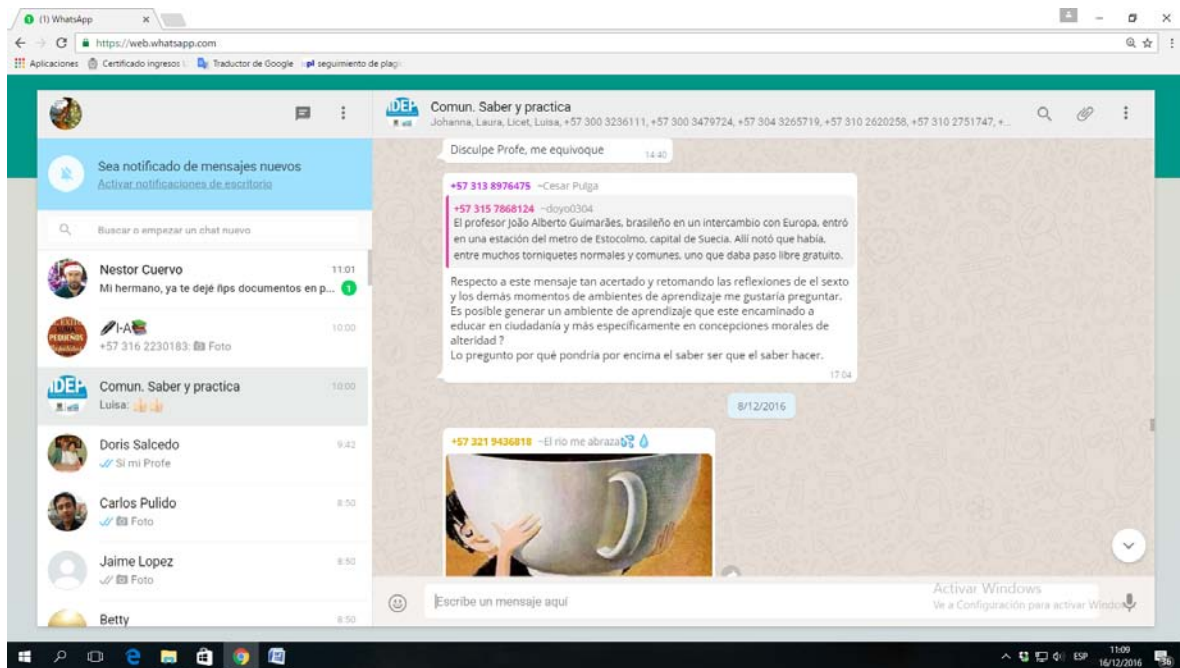


Figura 72: Pantallazo 4 interacción Momento 6

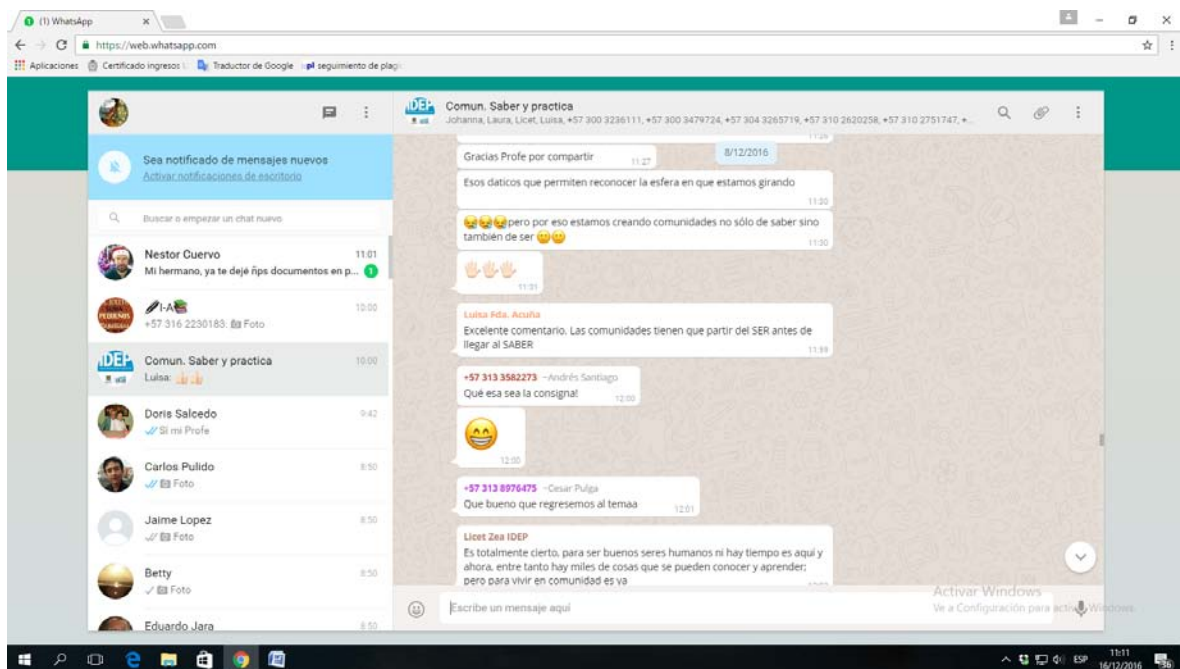


Figura 73: Pantallazo 5 interacción Momento 6

En este momento con el apoyo del equipo como dinamizador se logra que los docentes retomen el tema de discusión, y algunos de ellos lo hacen de manera muy juiciosa como el caso de los profesores Cesar Pulga y Germán Bejarano.

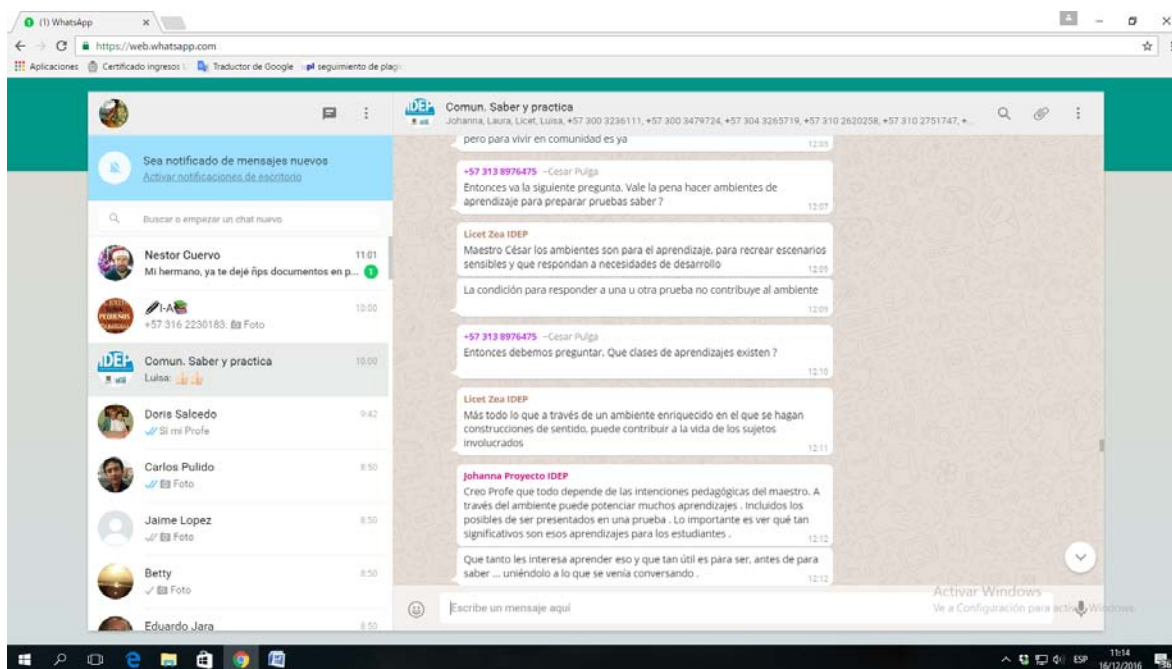


Figura 74: Pantallazo 6 interacción Momento 6

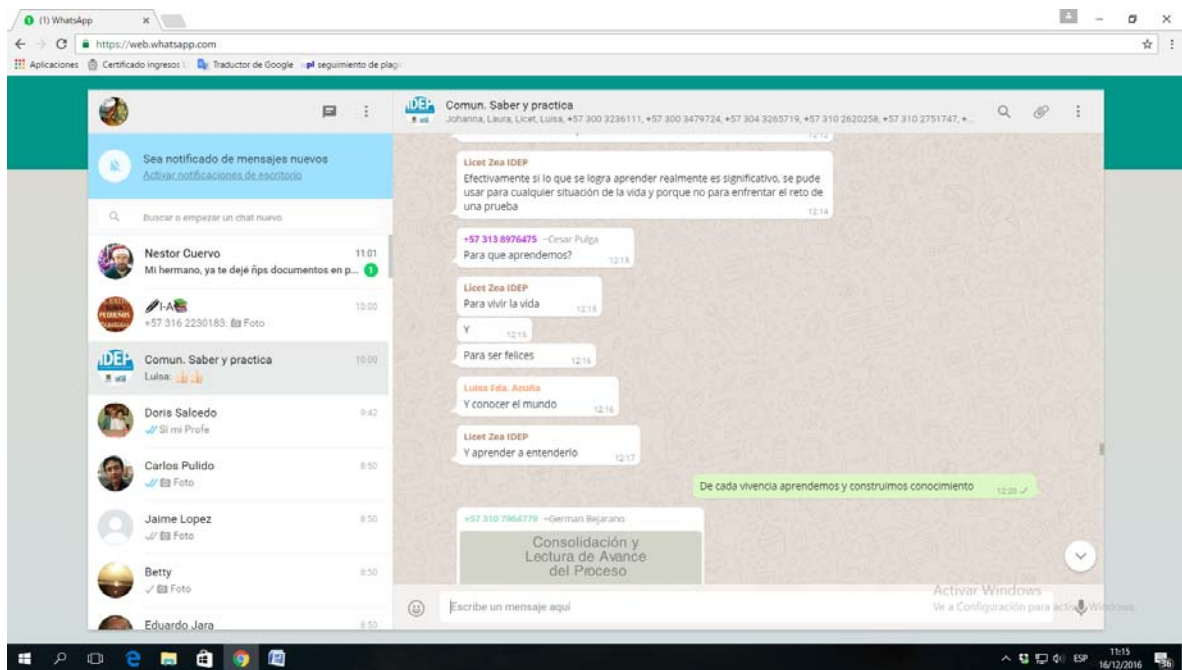


Figura 75: Pantallazo 7 interacción Momento 6

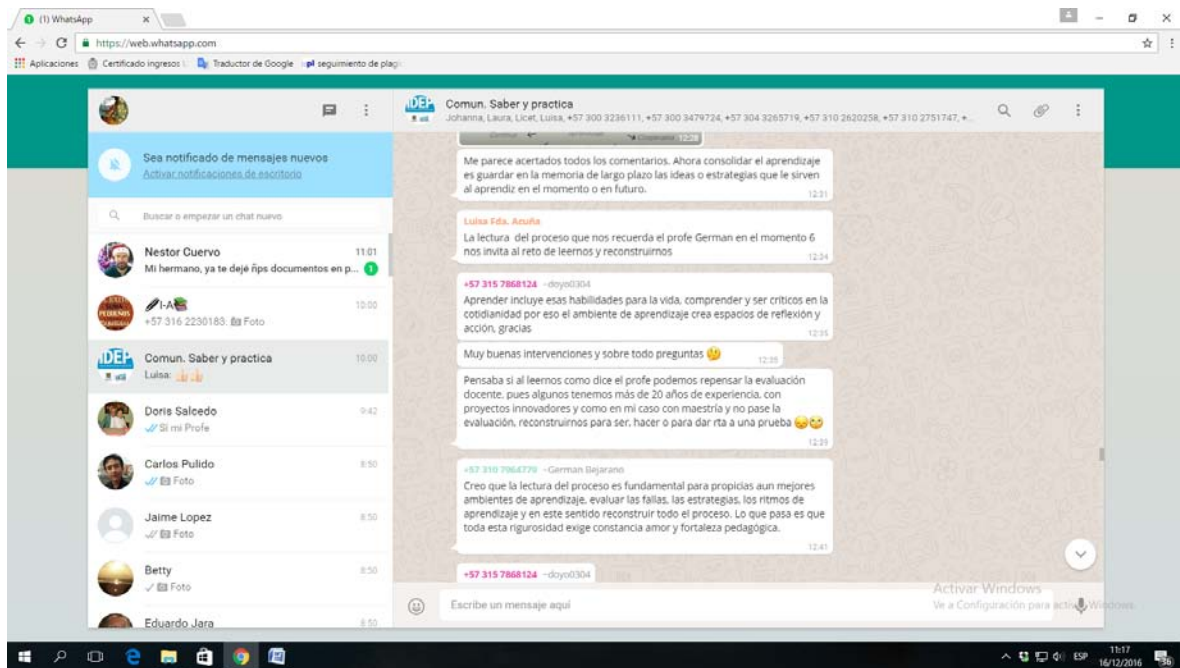


Figura 76: Pantallazo 8 interacción Momento 6

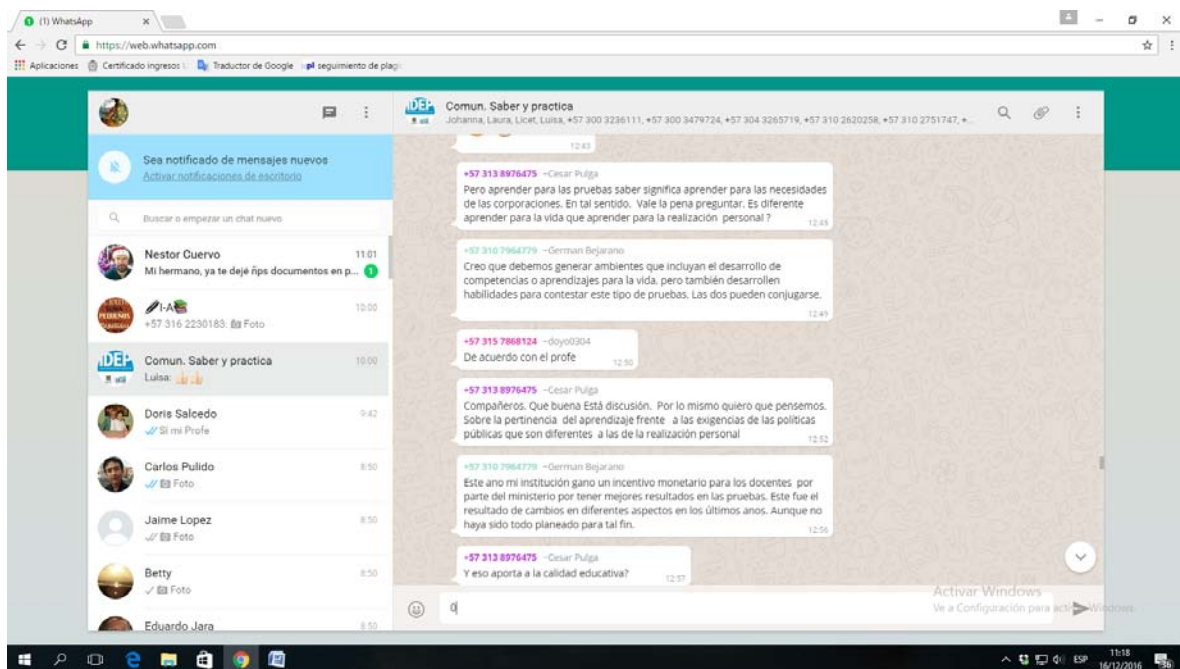


Figura 77: Pantallazo 9 interacción Momento 6

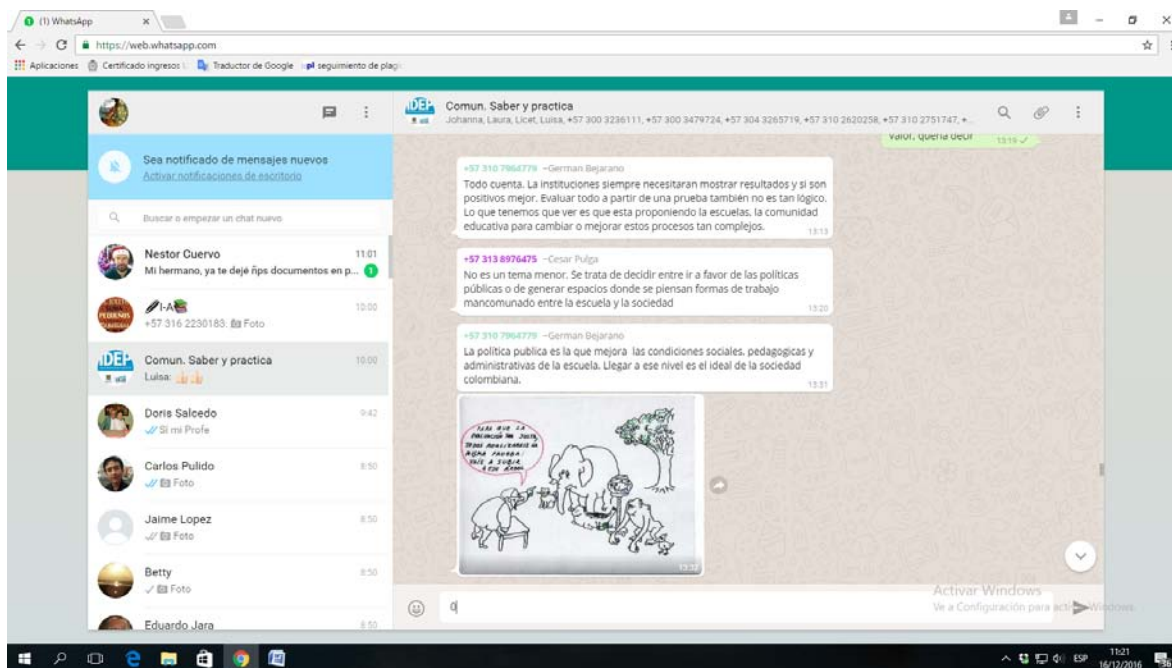


Figura 78: Pantallazo 10 interacción Momento 6

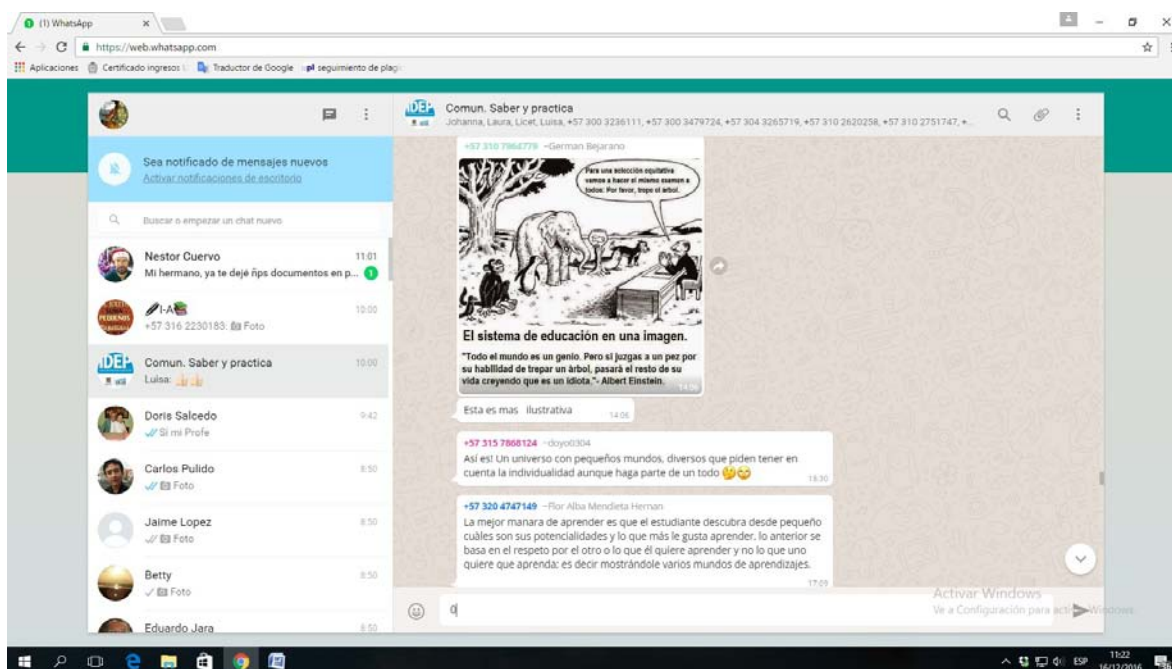


Figura 79: Pantallazo 11 interacción Momento 6

4.2.3.5. Momento 7

Este espacio se habilitó para trabajar el último momento denominado *Evaluación y proyección de aprendizajes*. Aquí se pide a los docentes compartir a la comunidad sus experiencias, comentarios y aportes.

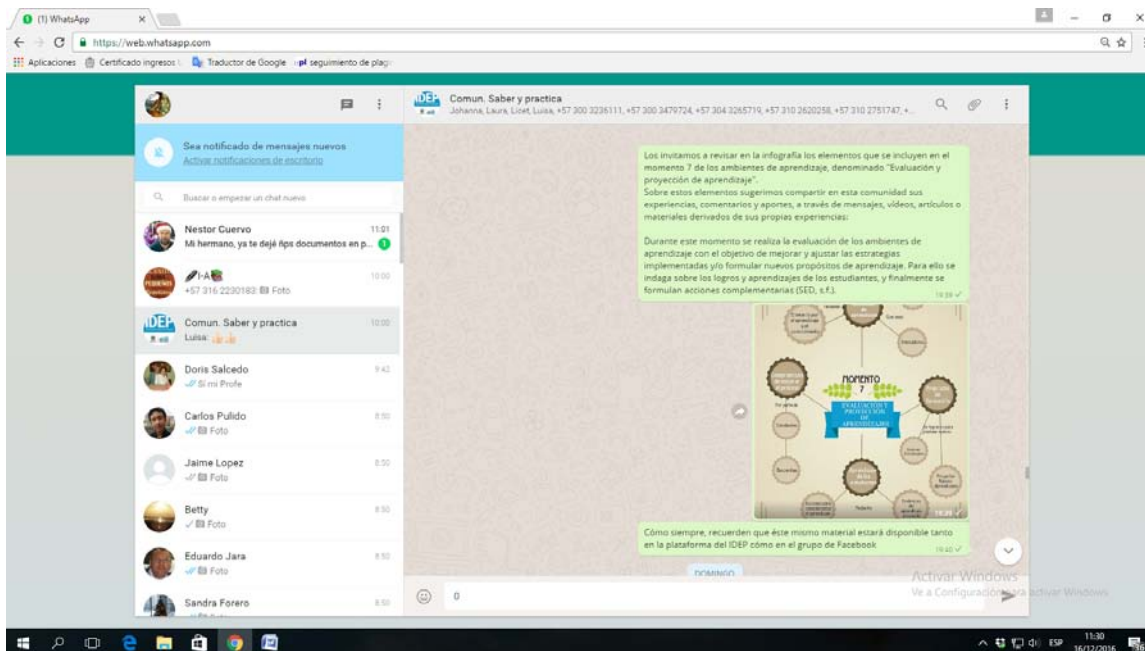


Figura 80: Pantallazo Momento 7

La participación de los docentes en este momento fue también representativa, algunos de ellos compartieron enlaces de los vídeos en los que plasman sus experiencias.

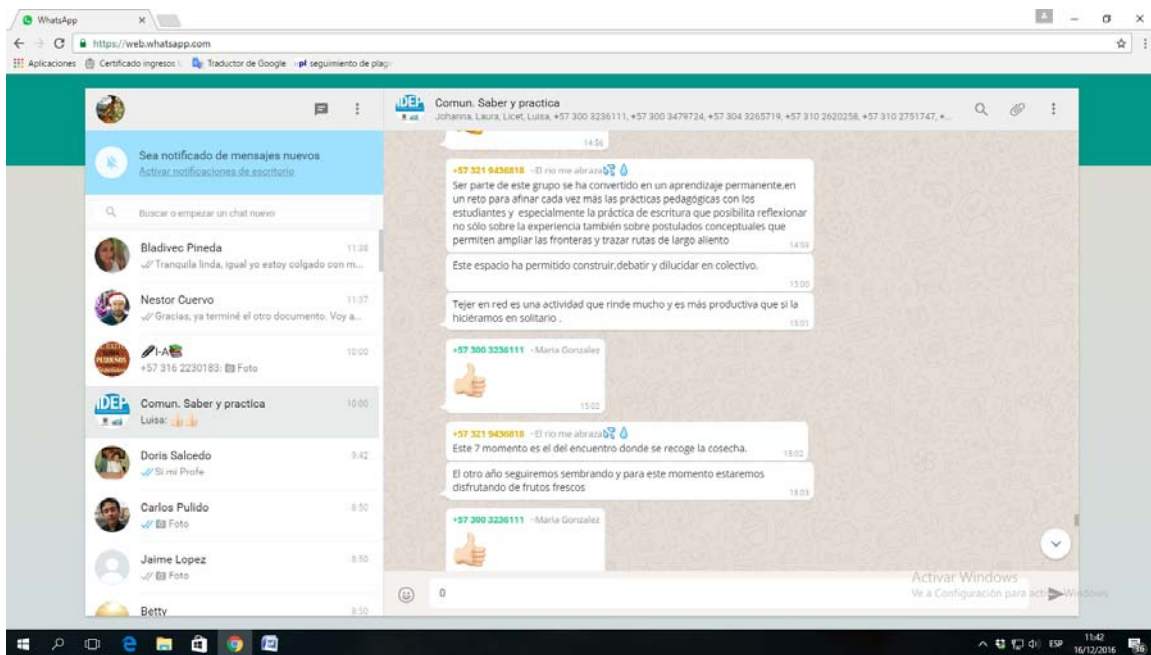


Figura 81: Pantallazo 1 interacción Momento 7

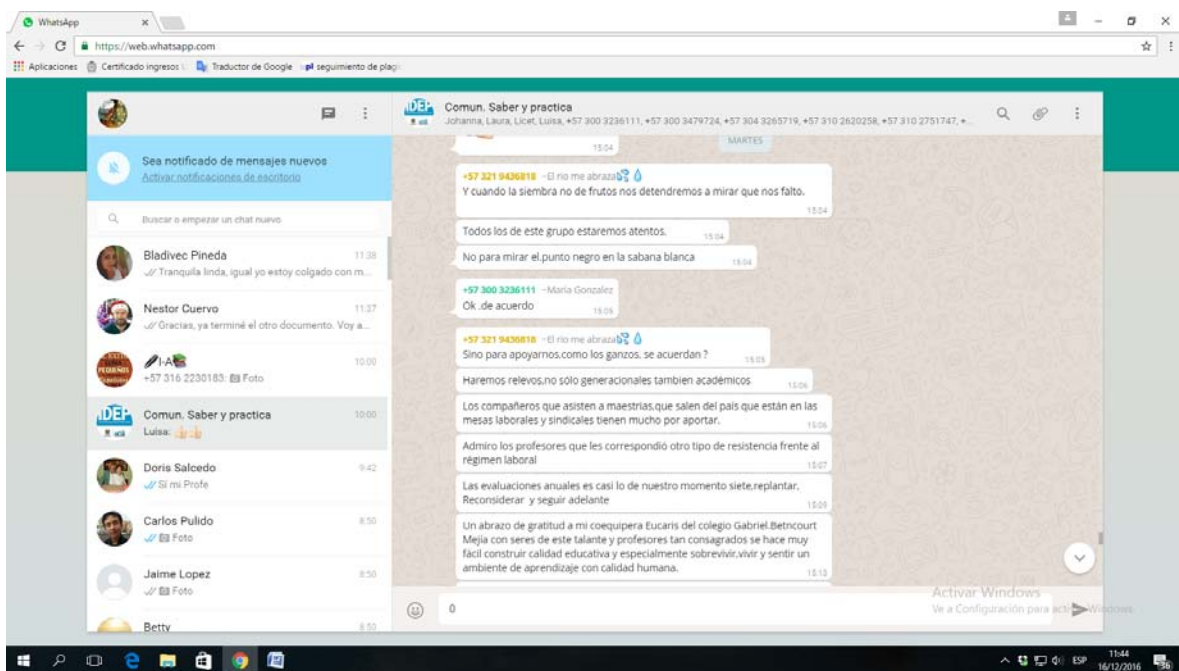


Figura 82: Pantallazo 2 interacción Momento 7

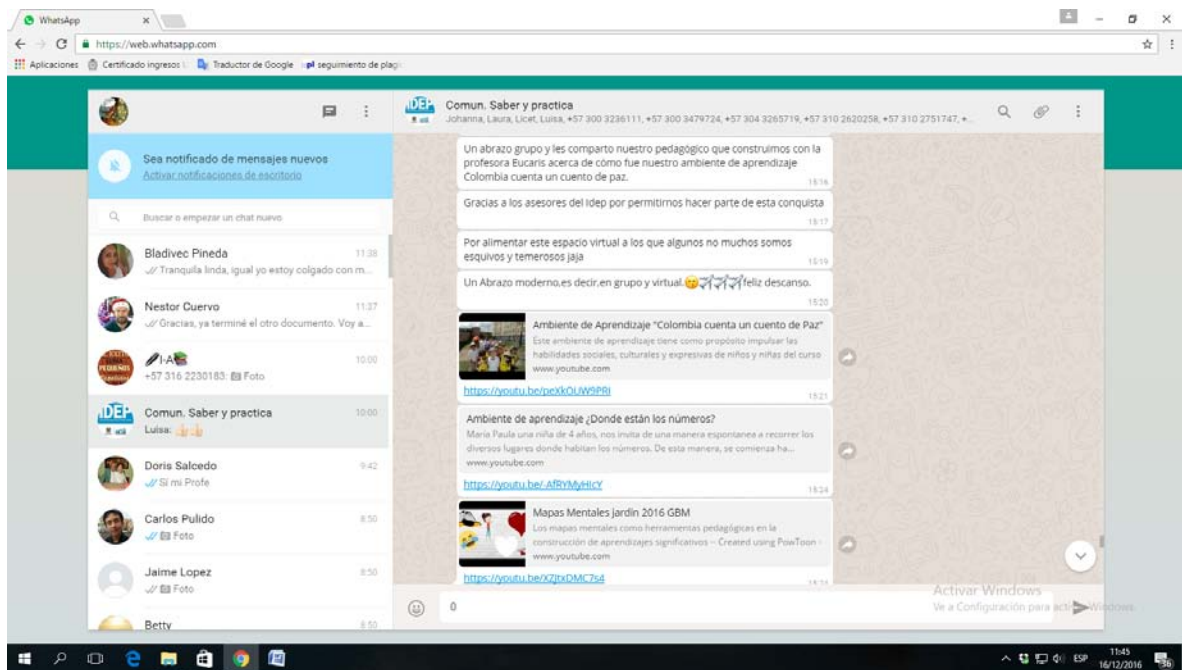


Figura 83: Pantallazo 3 interacción Momento 7

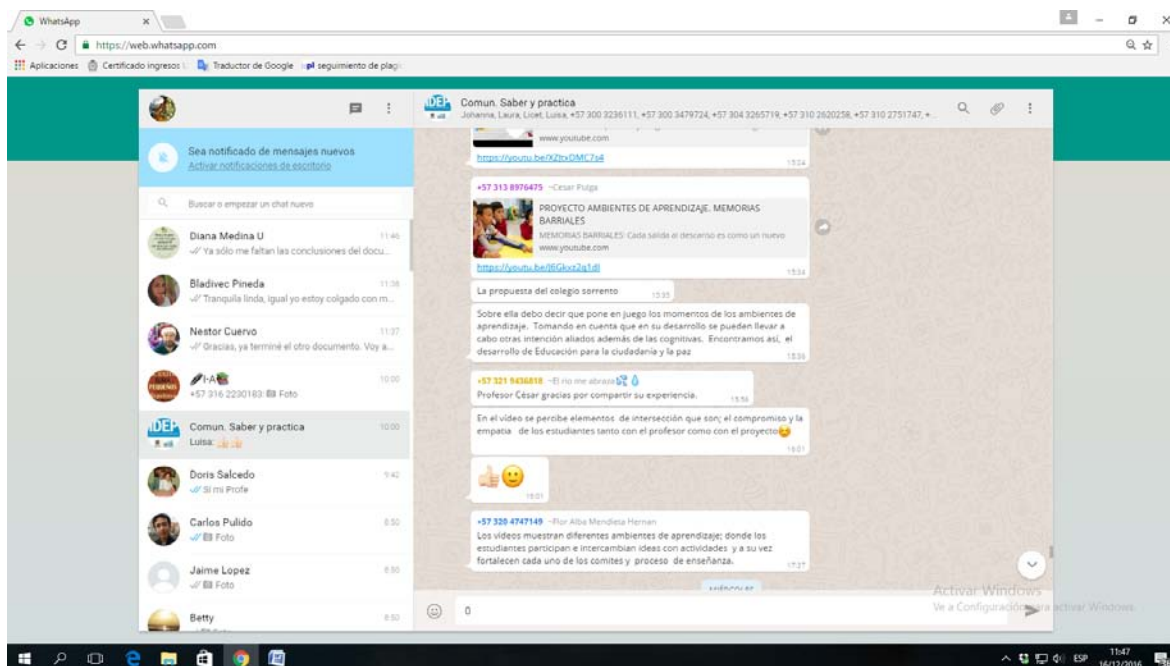


Figura 84: Pantallazo 4 interacción Momento 7

4.3. Conclusiones

En la conformación de comunidades de saber y de práctica pedagógica, para lograr la interacción de los docentes es necesario considerar espacios Blended, ya que estos permiten cierta flexibilidad espacio temporal.

Por el perfil de los docentes participantes (Migrantes digitales), es una variable que incide en la resistencia al manejo y apropiación de recursos virtuales como mediadores de los procesos que tradicionalmente manejaban de forma presencial, no significa que no puedan lograrlo pero va a demandar mayor tiempo que los individuos que tienen mayor simbiosis con los recursos digitales.

A pesar de sugerir tres diferentes espacios para la interacción virtual y espacios de interacción presencial, la figura del equipo dinamizador es crucial para que logren que esa interacción sea efectiva.

A pesar que Moodle permite a los usuarios visualizar material didáctico, lecciones de trabajos, realizar ejercicios, participar en foros, chats y mensajes; además de otros contenidos de interacción entre los participantes, es decir flexibilidad por la descentralización de su acceso y funcionamiento, ofreciendo movilidad, fácil acceso a la información, conectividad permanente y tiempos de respuesta más cortos, en la prueba piloto los docentes tuvieron una menor participación a través de dicha plataforma.

La interacción de los docentes en las redes sociales Facebook y en WhatsApp son representativas pero no concluyentes, ello en virtud a que el tiempo en que se realizó la prueba piloto es muy corto para establecer resultados definitivos. Si bien los docentes son asiduos usuarios de estas redes, el ejercicio de interacción demostró que para ellos la disponibilidad de acceso al WhatsApp, ya que no requiere validar usuario ni contraseña les facilita la interacción ya sea de forma sincrónica o asíncrona.

A pesar de disponer de espacios blended flexibles para la interacción, la participación no fue tan representativa por variables exógenas a los recursos, como la baja producción escritural de los participantes, el manejo del tiempo por sus jornadas laborales y académicas (en el caso de los que adelantan estudios de postgrado), etc., y también por variables endógenas como el desconocimiento de las herramientas dispuestas para tal fin.

5. Capítulo V: Análisis sobre las variables derivadas del pilotaje

Análisis sobre las variables que inciden en la interacción de los docentes en una comunidad de saber y de práctica pedagógica mediada por TIC, derivadas del pilotaje realizado, así como conclusiones y recomendaciones para la estrategia de cualificación.

5.1. Presentación

El documento que a continuación se desarrolla, da cuenta de los resultados derivados del pilotaje llevado a cabo en la fase 1 del diseño de la estrategia del componente del IDEP denominado “cualificación, investigación e innovación docente: comunidades de saber y de práctica pedagógica”.

Tal como se describió en el producto número 2, el pilotaje fue llevado a cabo con un grupo de docentes que habían formado parte del estudio sobre ambientes de aprendizaje llevado a cabo por el IDEP y la Universidad Nacional durante el primer semestre del año en curso. Se tomó este grupo para el pilotaje teniendo en cuenta que los profesores participantes contaban ya con un interés común a partir de sus proyectos sobre ambientes de aprendizaje, los cuales fueron caracterizados. Igualmente este grupo de maestros había iniciado una dinámica de interacción que constituía un buen punto de partida para la conformación de una comunidad de saber y práctica pedagógica.

Teniendo en cuenta las actividades, estrategias y herramientas de interacción ya descritas en el producto anterior, se presentan los resultados de la dinámica de interacción a partir de unas categorías de análisis preliminares derivadas de la revisión conceptual sobre comunidades de aprendizaje. En tal sentido el documento presenta en un primer apartado los resultados teniendo en cuenta tres grandes categorías a saber:

- Relaciones sociales e intelectuales

- Construcción de cultura pedagógica
- Factores que inciden en la conformación de comunidades de aprendizaje

Un segundo y último apartado presenta las conclusiones y recomendaciones para la incorporación de TIC en la conformación de comunidades de saber y práctica pedagógica derivadas del análisis de resultados.

5.2. Resultado por categoría

Teniendo en cuenta que el proceso realizado con los maestros participantes en el pilotaje, se aproxima en sus características al tipo de comunidad de aprendizaje entre docentes planteada y analizada por Escudero (2009), se tomaron para el análisis dos de los ámbitos o características que este autor menciona para la consolidación de comunidades de aprendizaje conformadas por maestros, a saber: concertación de relaciones sociales e intelectuales entre los maestros y construcción de una cultura pedagógica compartida.

Una tercera categoría se relaciona con los factores que inciden en la conformación de comunidades de aprendizaje, teniendo en cuenta su pertinencia para el análisis y las recomendaciones que se aportan desde allí a los intereses investigativos del IDEP. Dentro de estos factores se tuvieron en cuenta principalmente los aspectos relacionados con la incorporación de las TIC como herramientas mediadoras en la conformación de comunidades de saber y práctica pedagógica entre maestros.

Para el proceso de recolección de información y posterior análisis de resultados se utilizaron como técnicas e instrumentos: observación sobre el proceso de interacción presencial y virtual, entrevistas semiestructuradas y mapas conceptuales elaborados por los docentes. En el siguiente esquema se presenta el proceso metodológico realizado, teniendo en cuenta que el pilotaje llevado a cabo, en el marco del diseño del componente: Cualificación, investigación e innovación: comunidades de práctica y saber pedagógico, incluyó de manera paralela un proceso de implementación y un proceso de investigación

que permitió realizar un análisis en tiempo real de la manera en que las TIC incidieron en el proceso realizado con los maestros participantes.

Así las cosas, la recolección de información efectuada a través de la aplicación de los instrumentos dio la posibilidad de hacer un ejercicio de triangulación a partir de las categorías preliminarmente establecidas en el desarrollo del proyecto.

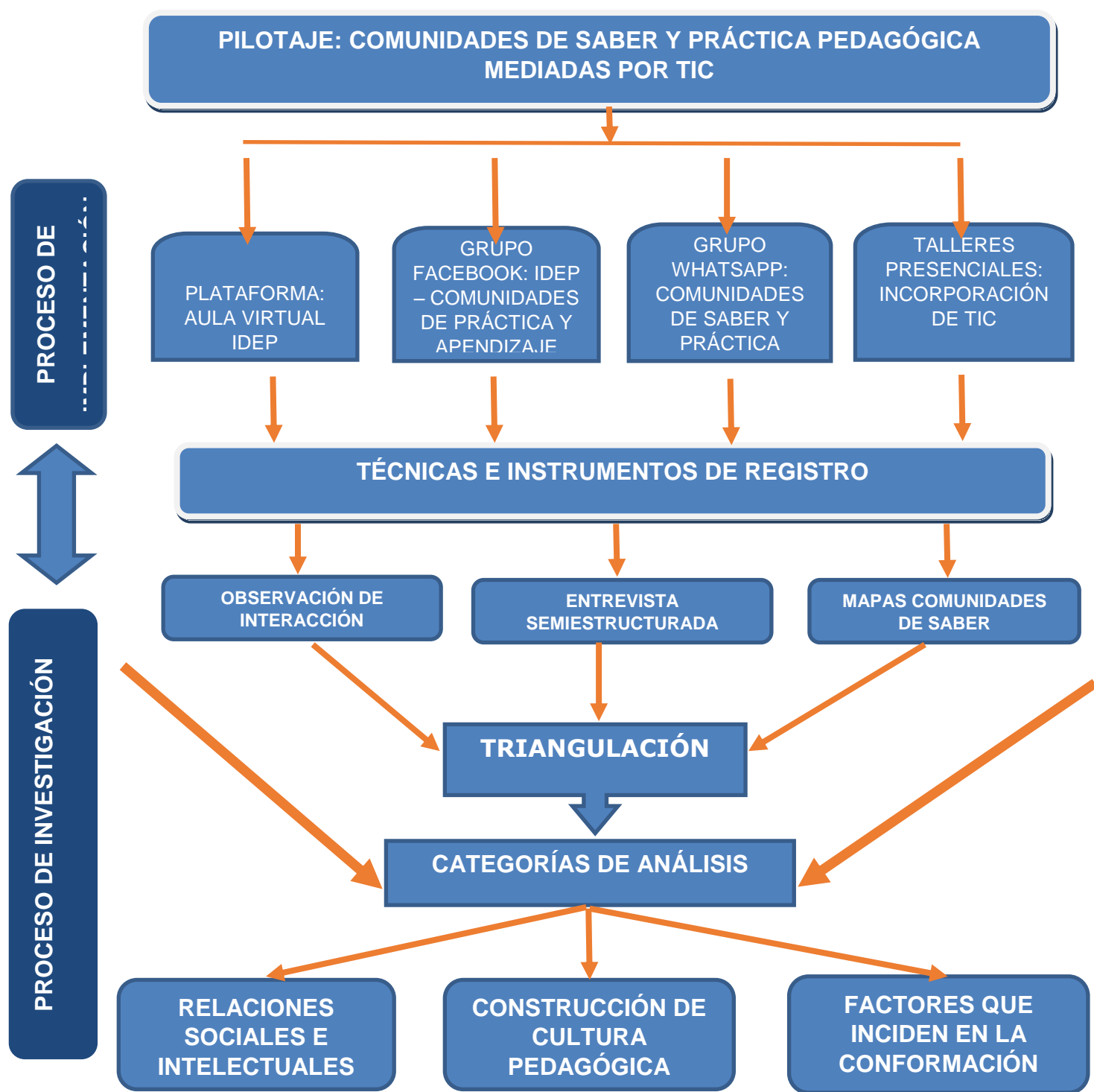


Figura 85: Esquema metodológico del proceso de implementación e investigación.

Elaborado por John Pablo Cruz.

El esquema presentado evidencia la relación permanente que se estableció entre el componente de implementación y el componente investigativo, elementos constitutivos del presente estudio. Igualmente se grafica el registro realizado mediante los instrumentos diseñados y aplicados a lo largo del proceso (implementación del ambiente), las categorías de análisis preestablecidas y emergente que constituyeron el foco de análisis, así como el proceso de triangulación mediante el cruce de información derivada de las diferentes fuentes con las cuales se recogió la información.

Las tres categorías preliminares se dividieron en subcategorías emergentes, derivadas del ejercicio de triangulación realizado para el análisis de la información. A continuación se presenta una matriz en la que se visibilizan las subcategorías derivadas de cada categoría, a la luz de las cuales se presentan los resultados.

Tabla 8: Categorías y subcategorías generadas para el análisis de la información.

Elaborado por John Pablo Cruz.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS EMERGENTES
Concertación y establecimiento de relaciones sociales e intelectuales de colaboración	<ul style="list-style-type: none"> • Resistencia frente a la interacción virtual. • Establecimiento de relaciones sociales. • Concertación de conceptos, acuerdos y establecimiento de relaciones intelectuales de colaboración
Construcción de cultura pedagógica compartida	<ul style="list-style-type: none"> • Intereses pedagógicos comunes y afinidades • Prácticas pedagógicas y solución de problemas • Construcción de conocimiento

	pedagógico
Factores que inciden en la conformación de una comunidad de aprendizaje	Aspectos que facilitan y dificultan la interacción en la comunidad de saber y práctica pedagógica

5.3. Resultados y hallazgos

5.3.1 Concertación y establecimiento de relaciones sociales e intelectuales de colaboración

5.3.1.1. Resistencia frente a la interacción virtual

El pilotaje realizado con los maestros participantes, permitió evidenciar que existe cierto nivel de prevención inicial de los docentes hacia la interacción que se les propone utilizando recursos virtuales. Se considera importante este aspecto, en la categoría relacionada con el establecimiento de relaciones sociales e intelectuales de colaboración, por cuanto se espera que las TIC aporten a la construcción y consolidación de relaciones sociales e intelectuales entre los maestros. En tal sentido, para el objetivo del presente análisis y las posteriores recomendaciones, permitirá encontrar aquellos elementos o aspectos que generan esta resistencia, así como estrategias para romper dichas barreras. Se identificaron en esta subcategoría tres temas emergentes que se desarrollan a continuación:

Presencialidad:

Existe una preferencia inicial de los docentes hacia los espacios presenciales como escenarios posibles para conformar comunidad y comenzar a tejer tejidos sociales que posteriormente conduzcan a procesos pedagógicos colaborativos. Sobre este aspecto uno de los docentes manifiesta: “Considero importante el encuentro presencial que es fundamental porque en esos espacios se adquieren estrategias innovadoras que se pueden

aplicar en el aula de clase. Estos espacios son significativos para nosotros como docentes posiblemente porque nosotros aprendimos a través del contacto visual con otros”. (D1)

La presencialidad es considerada entonces por los maestros entrevistados como un escenario cómodo y preferente para ellos, toda vez que es el paradigma en el cual está enmarcada su tradición “Los encuentros presenciales eso es lo más estupendo que yo he podido encontrar” (D10). Continuando en esta misma línea, otro maestro opina “a mí me gusta mucho lo presencial porque siento que aprendo más. Soy de la vieja escuela por lo tanto no soy nativa digital y para mí la presencialidad tiene muchísima importancia” (D15). Asimismo “Las actividades presenciales me gustan porque interactúo con otros docentes, he aprendido” (D16); de igual manera “Más que todo es en los presenciales en los que he participado activamente” (D11); “En los encuentros presenciales ha sido positiva, ha sido muy buena; he tenido la oportunidad de participar en todos los encuentros, esto me ha permitido digamos, interactuar un poco más” (D3)

Virtualidad:

Contraponiendo los espacios presenciales suscitados por el equipo de investigación, algunos de los maestros aducen que poseen falencias en las actividades virtuales propuestas tanto en la plataforma como en las redes sociales definidas para la interacción y la construcción de la comunidad de saber y práctica pedagógica: “Sé que falta mucho porque aún considero que no hay una cultura de lo virtual, pueda que tengamos los recursos pero aún falta como la organización, como acondicionar o amoldar proyectos pedagógicos orientados hacia la educación virtual” (D6); otro de los maestros afirma “porque lo virtual ha sido traumático; pero igual las veces que he podido entrar y que he participado en los foros y en las actividades es bueno” (D10). Igualmente “tal vez porque algunos de los maestros no estamos formados en esta línea pero si es muy importante, ese el futuro de la educación, el uso de los medios tecnológicos” (D1).

Autonomía:

Otro aspecto común entre algunos maestros y no menos interesante que los anteriormente planteados, hace referencia a la autonomía que un proceso virtual requiere y a la rigurosidad del tiempo dedicado a éstos; tomando en consideración lo anteriormente propuesto, algunos docentes han establecido que no poseen la autonomía ni el tiempo requeridos para una interacción virtual, pues deben estar guiados por alguien y también lo consideran como una de las falencias de ellos mismos frente al proceso “Respecto a la virtualidad y al uso que yo le he dado a las TIC no he sido tan juiciosa como debería; por ejemplo ustedes enviaron las invitaciones, yo no había entrado, hasta hoy entré a la comunidad, que era importante, que era necesario, que era una forma de comunicarme y estar pendiente de otros y hasta de mi propio grupo, entonces he sido un poco indisciplinada con eso” (D15). Algo similar sucede con el maestro “hemos tratado de implementar los medios tecnológicos pero tal vez no tenemos esa apropiación como para estarnos vinculando con autonomía, sino que necesitamos de la otra persona que nos esté orientando, que nos esté recordando que tenemos un encuentro” (D1). En ese mismo sentido otro de los maestros aduce “falta de tiempo, el trabajo que nosotros tenemos tan grande en el colegio, tenemos una jornada grandísima...yo trabajo en un colegio donde es jornada única, estoy de 6:30 am a 3:00 pm y pues salir a las 3:00 pm a llegar a hacer otras actividades que tengo fuera del colegio, mi familia, los trabajos del colegio, el fin de semana una cantidad de cosas que uno como persona debe hacer, entonces la parte virtual si ha sido compleja”(D16); igualmente otro de los docentes se identifica con la anterior apreciación y manifiesta: “no entro con rigurosidad, con mucha frecuencia, con periodicidad a la plataforma, entonces a veces a uno las ocupaciones del día no le permiten estar como que uno ve el correo y dice “ay si ahorita en un momentico”; se ocupa y después a los dos días “ay tengo que entrar”, pero digamos que no soy periódica ni rigurosa en esa visita a la página” (D3).


A través de las narrativas derivadas de las temáticas categoriales anteriores, es posible ver entonces cómo en un primer momento del proyecto, el inicio de la interacción para establecer relaciones sociales e intelectuales, a través de las TIC se vio afectada por los

prejuicios y temores que poseían los maestros para su utilización y la preferencia hacia los encuentros presenciales para establecer estos contactos iniciales. Este hallazgo resulta muy importante, por cuanto marca rutas y estrategias posibles para los estudios y posteriores fases del componente: “Cualificación, investigación e Innovación docente: Comunidades de Saber y de Práctica pedagógica del IDEP”. En el análisis de las subcategorías que se presentan a continuación se podrá evidenciar la manera en que los maestros participantes fueron superando paulatinamente las barreras frente a las TIC y avanzaron en procesos de interacción virtual.

5.3.1.2. Establecimiento de relaciones sociales

Los encuentros presenciales constituyeron una posibilidad muy interesante para que los maestros participantes iniciaran una relación desde el ámbito personal y desde el reconocimiento de su “ser” y “ser maestro”, a partir de sus historias de vida y sus historias pedagógicas. Ese acercamiento inicial a nivel personal y social promovido en la presencialidad, generó un ambiente relacional propicio que se transferiría posteriormente a la interacción virtual.

Lo anterior se puede visibilizar en algunas participaciones en el foro abierto en la plataforma virtual del IDEP, en las cuales los docentes interactuaron en torno a reflexiones sobre sus motivaciones personales para llegar a ser maestros y sus historias de vida:

**Momento 1**
de [John Pablo Cruz Bastidas](#) - sábado, 20 de agosto de 2016, 17:33

¿Por qué se debe aprender lo que se propone enseñar?

[Editar](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

**Re: Momento 1**

de [Jaime Alberto Millán Vásquez](#) - sábado, 27 de agosto de 2016, 21:47

la pretensión del aprendizaje desborda tiempo y espacio, por eso no hay nada más efímero que la escuela definida desde los currículos y los horarios. Inevitablemente se aprende con y sin la escuela y mientras fuera de nuestras instituciones el ritmo y el fluir de la vida aporta a cada uno para su ser, muchos profesionales de la docencia continúa afirmando sobre la importancia y la obligatoriedad de cuanto allí se denomina "para aprender"

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Dividir](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

**Re: Momento 1**

de [Johanna Hernández](#) - martes, 18 de octubre de 2016, 17:36

Ahora que una de sus compañeras me ha invitado a leer a Freire de nuevo, encuentro perfecta la siguiente afirmación que creo podría enriquecer nuestra charla:

En "Cartas a quien pretende enseñar"

"Ningún tema puede ser más adecuado como objeto de esta primera carta para quien se atreve a enseñar que el significado crítico de ese acto, así como el significado igualmente crítico de aprender. Es que el enseñar no existe sin el aprender, y con esto quiero decir más que lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores".

"El aprendizaje del educador, al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que éste, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones; se percibe en cómo busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ésta lo hace recorrer".

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Dividir](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

**Re: Momento 1**

de [Ruth Esperanza Fagua Preciado](#) - miércoles, 28 de septiembre de 2016, 08:17

¿Por qué se debe aprender lo que se propone enseñar?, si como docente he tenido en cuenta el contexto y las características propias de mis estudiantes, la elección de lo que me propongo enseñar estará dirigido y acorde con sus necesidades y con la satisfacción de las expectativas propias para el enriquecimiento de la calidad de vida de los estudiantes. Si miramos el plan de estudios y todo el proceso curricular es necesario ajustarlo a la población con la cual estamos laborando, cuando el estudiante se da cuenta que puede aplicar su conocimiento a la cotidianidad estará más dispuesto a aprender y la comprensión ocasionará resultados y motivación para la siguiente clase. Considero que querer enseñar algo que no esté en contexto relacionado de alguna forma se hace más complicado y en algunas circunstancias tedioso para el grupo. Las reformas a nivel educativo que se deben adoptar para que lo que me propongo enseñar sea realmente lo que mis estudiantes deben aprender desde todo punto de vista, y no tomar un currículo impuesto para colocarlo como camisa talla 10 a estudiantes de 5 años. Los secretos del éxito en educación de Finlandia deberíamos tenerlos en cuenta y adoptarlos según las necesidades, valorando los estudiantes como seres humanos y no como cifras.

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Dividir](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

**Re: Momento 1**

de [Johanna Hernández](#) - martes, 18 de octubre de 2016, 17:38

Mi querida profe:

que lindo esto que dices!! "si como docente he tenido en cuenta el contexto y las características propias de mis estudiantes, la elección de lo que me propongo enseñar estará dirigido y acorde con sus necesidades y con la satisfacción de las expectativas propias para el enriquecimiento de la calidad de vida de los estudiantes". Podrías contarnos un poco sobre como lo haces? como estableces las necesidades y como identificas las expectativas de los estudiantes? Seguramente tu experiencia nos enriquecerá mucho en este ejercicio tan complejo que nos propone el momento 1.

Un abrazo inmenso

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Dividir](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

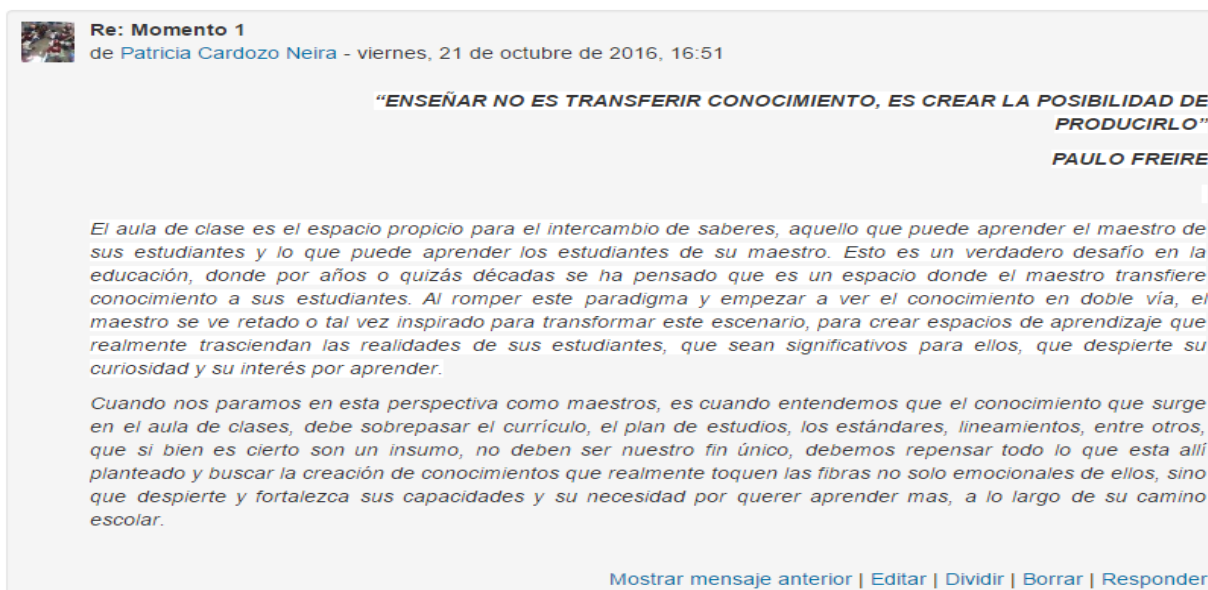


Figura 86: Foro abierto plataforma virtual

Estas observaciones y registros derivados de la plataforma virtual del IDEP evidencian la importancia del diálogo personal como punto de partida para el establecimiento de relaciones sociales entre docentes.

De lo anterior se puede ver cómo el establecimiento del diálogo y de las relaciones sociales constituye un punto de partida y a la vez una evidencia, tal como lo manifiesta Escudero (2009), para la conformación de comunidades de aprendizaje mediadas por TIC.

Otro aspecto muy interesante fue el proceso de vinculación social y posteriormente intelectual que generó el uso de redes sociales como herramienta TIC de interacción. Tal como se presentó en el producto anterior, ante la escasa participación inicial que tuvieron los maestros haciendo uso de la plataforma virtual del IDEP, se crearon grupos de interacción a través de Facebook y WhatsApp. La interacción que se dio mediante estos recursos muestra claramente la importancia del plano social de comunicación para pasar al plano intelectual de relación.

Justamente, uno de los elementos que propició mayor motivación a la participación fue el uso de las redes sociales en el proyecto.



Figura 87: Participación en red social



Figura 88: Participación en red social

Desde WhatsApp, alguna muestra de la interacción que se ha podido evidenciar es la siguiente:

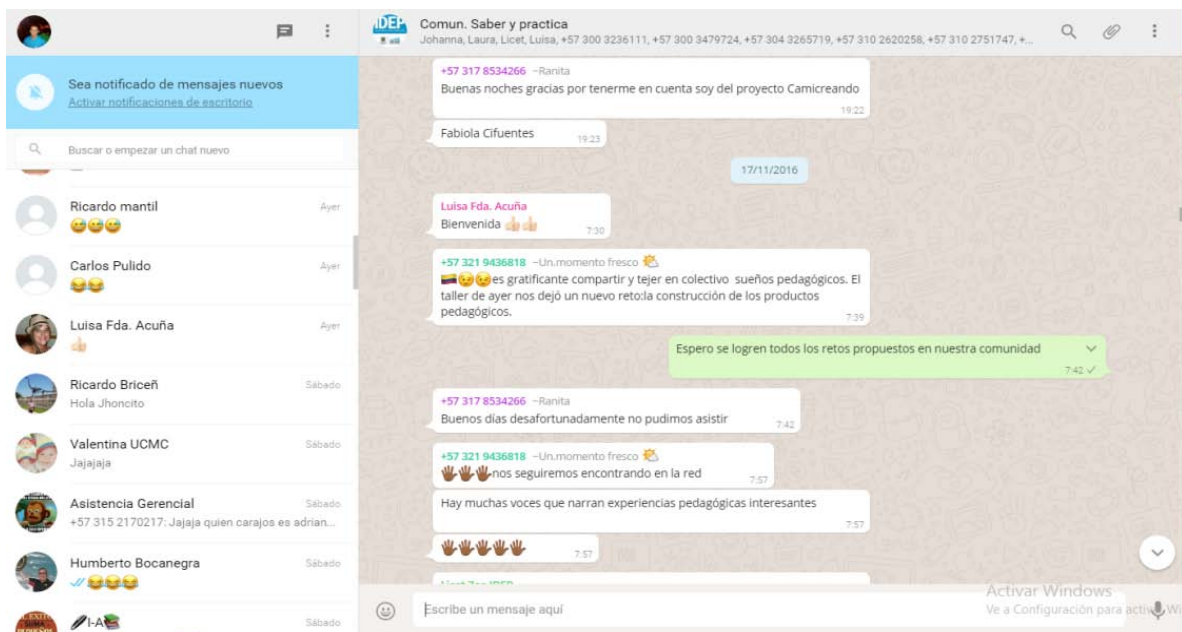


Figura 89: Participación en WhatsApp

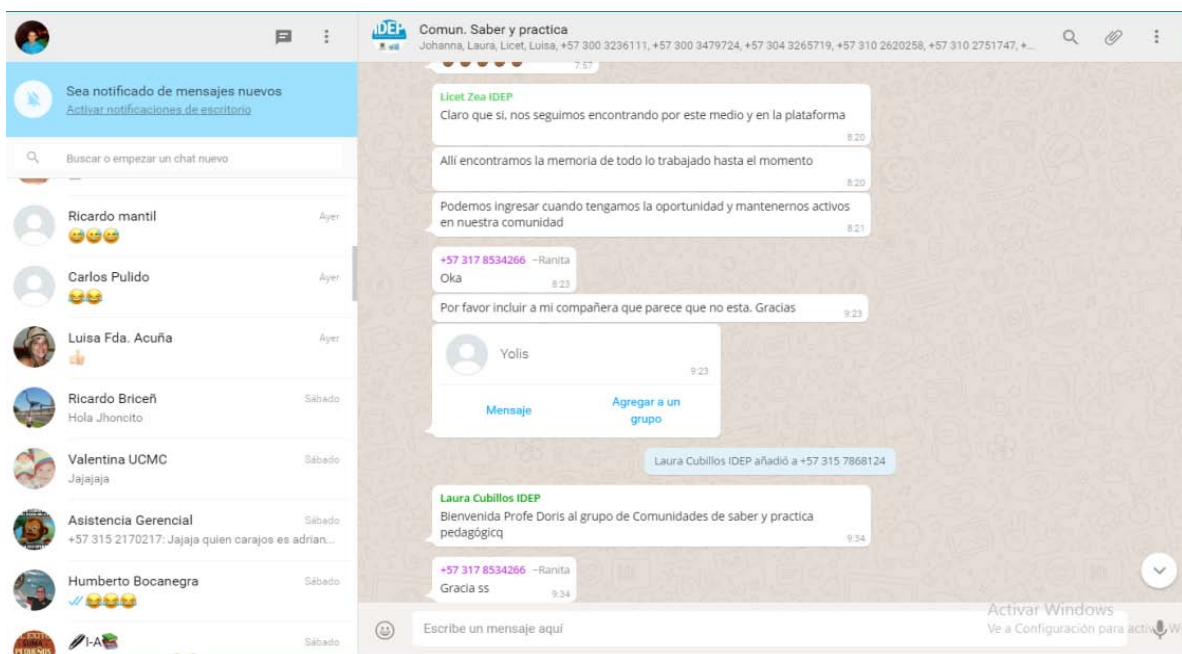


Figura 90: Participación en WhatsApp

Los anteriores registros muestran entonces que la interacción entre los participantes inicia a partir de los procesos sociales que pasan por la subjetividad de los maestros. Este aspecto bien puede ser analizado desde las diferentes teorías del aprendizaje social y el trabajo colaborativo, en relación con la validación y reconocimiento del ser humano, como punto de partida para la generación conocimiento. No sería viable entonces generar interacciones entre las personas que forman parte de una comunidad presencial o virtual, que no transiten inicialmente por el reconocimiento del otro con sus particularidades, gustos, intereses e historias personales.

Otro elemento, ya mencionado, importante a considerar es la incidencia del tipo de herramientas utilizadas, el nivel de cercanía, acceso, familiaridad y facilidad que plantee dicha herramienta a las participantes, es un aspecto crucial para la interacción social e intelectual.

5.3.2. Concertación de conceptos, acuerdos y establecimiento de relaciones intelectuales de colaboración.

Escudero (2009), plantea la importancia del establecimiento de concertaciones intelectuales en la conformación de comunidades de aprendizaje, a lo largo del desarrollo del pilotaje se propusieron estrategias de interacción que llevaran a la discusión y concertación pedagógica entre los participantes. Una de ellas que resultó muy significativa fue la discusión en torno al concepto mismo de comunidad de saber y práctica pedagógica. El equipo de investigación del IDEP consideró pertinente hacer explícita la intencionalidad, con los participantes, de conformar una comunidad de saber y de práctica pedagógica, así como poner en discusión su concepto. Para ello se propusieron actividades y estrategias tendientes a visibilizar el concepto preliminar que de manera individual, tenían los docentes sobre comunidad de práctica y saber pedagógico, para luego generar una concertación sobre dicho concepto, posterior a un ejercicio colaborativo.

En el primer momento, se realizaron entrevistas a los maestros en las cuales se encontraron concepciones sobre comunidades de saber y práctica pedagógica en las perspectivas que se relatan a continuación:

Frente a esta pregunta, los maestros entrevistados coincidieron en que una comunidad de saber y práctica pedagógica es una reunión de personas que se reúnen con el propósito de socializar, discutir, aprender temas comunes que resultan ser atractivos para quienes la conforman “Es una comunidad donde las personas que hacen parte de ella comparten saberes alrededor de la pedagogía y del saber pedagógico y de las prácticas pedagógicas.”(D9). En ese mismo sentido otro de los docentes opina “Es un grupo que se vigila por un interés común de aprender a través de otras experiencias logradas de éxito y que encuentran en estos espacios, en estas comunidades la oportunidad de ponerla como un par y poder generar esas discusiones...”(D7)

Asimismo otro de los docentes propone frente al tema que también se deben tener en cuenta dentro del concepto de comunidad, a los estudiantes, tal como lo afirma “Es la construcción que hacemos entre los docentes y los estudiantes entorno a un área de conocimiento específica usando diferentes metodologías...” (D6)

Posteriormente se propone una actividad de reflexión en colectivo sobre diferentes aspectos de las comunidades de saber y práctica pedagógica y el establecimiento de concertaciones sobre tópicos centrales de la discusión, aspectos que se evidenciarían en un producto creado de manera colaborativa.

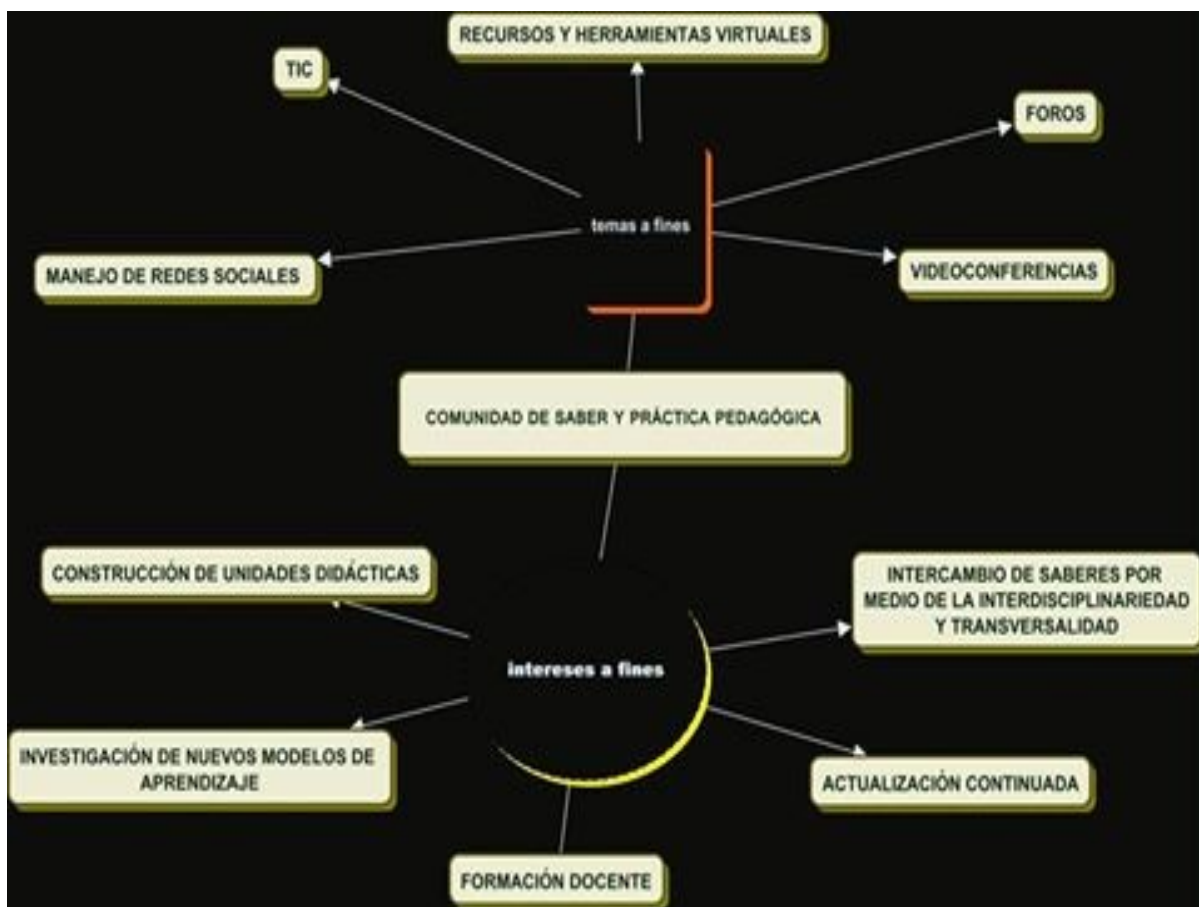


Figura 91: Mapa conceptual realizado por docentes participantes

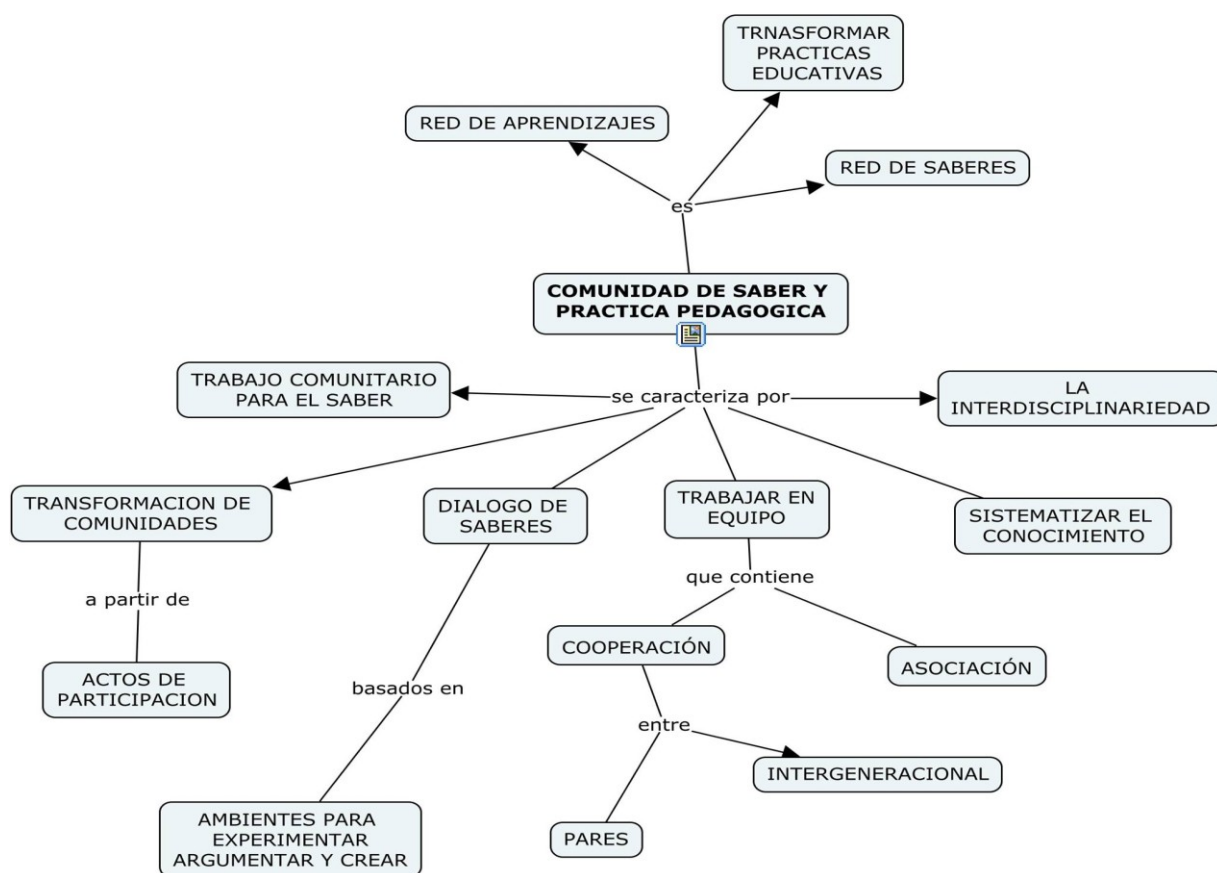


Figura 92: Mapa conceptual realizado por docentes participantes

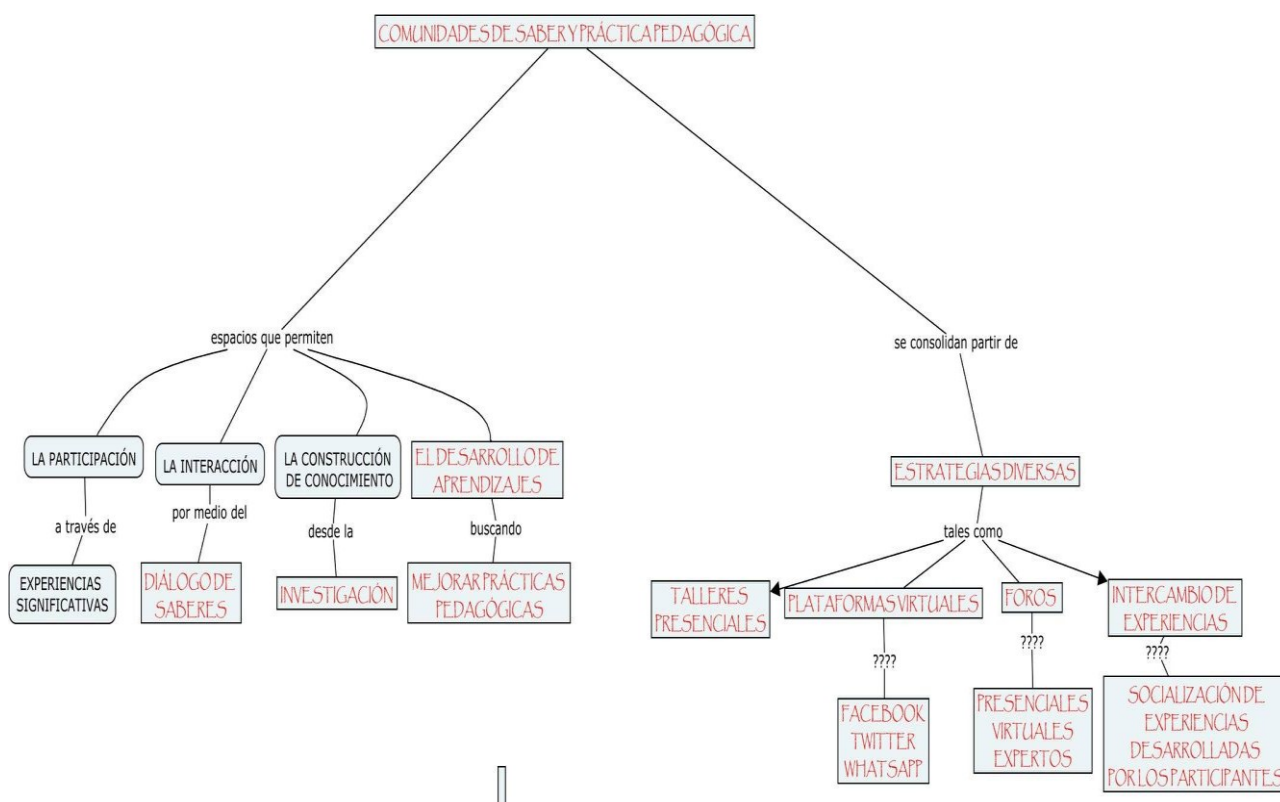


Figura 93: Mapa conceptual realizado por docentes participantes

Los resultados obtenidos posibilitan corroborar los hallazgos de Maldonado et al. (2008), con respecto a que los modelos mentales individuales que tienen los sujetos, determinan en primera instancia la interacción entre las personas. Uno de los factores que logra la consolidación de grupos es la metacognición como herramienta de construcción colectiva de conocimiento y aprendizaje. Así lo afirman Yzerbyt, Dardanne & Iyengar (1998), – (como se citó en Maldonado, 2008). Para el caso específico del presente análisis, los modelos mentales iniciales están constituidos por esos saberes previos que tienen los maestros sobre alguna temática en particular, para este caso relacionada con los ambientes de aprendizaje. Estos preconceptos fueron siendo discutidos en grupo, estableciendo así interacción colaborativa.

Este tipo de relaciones intelectuales de colaboración, se fueron consolidando paulatinamente mediante el uso de algunas herramientas y estrategias mediadas por TIC. Tal es el caso de los foros propuestos para la discusión de los diferentes momentos que

constituyen los ambientes de aprendizaje. Analizaremos a continuación uno de ellos en el cual es posible evidenciar el avance paulatino que se fue logrando del establecimiento de relaciones sociales, hacia el establecimiento de relaciones intelectuales de colaboración.

Una de los foros trabajados durante el proceso planteó a los maestros un ejercicio de discusión alrededor de la siguiente infografía y pregunta:

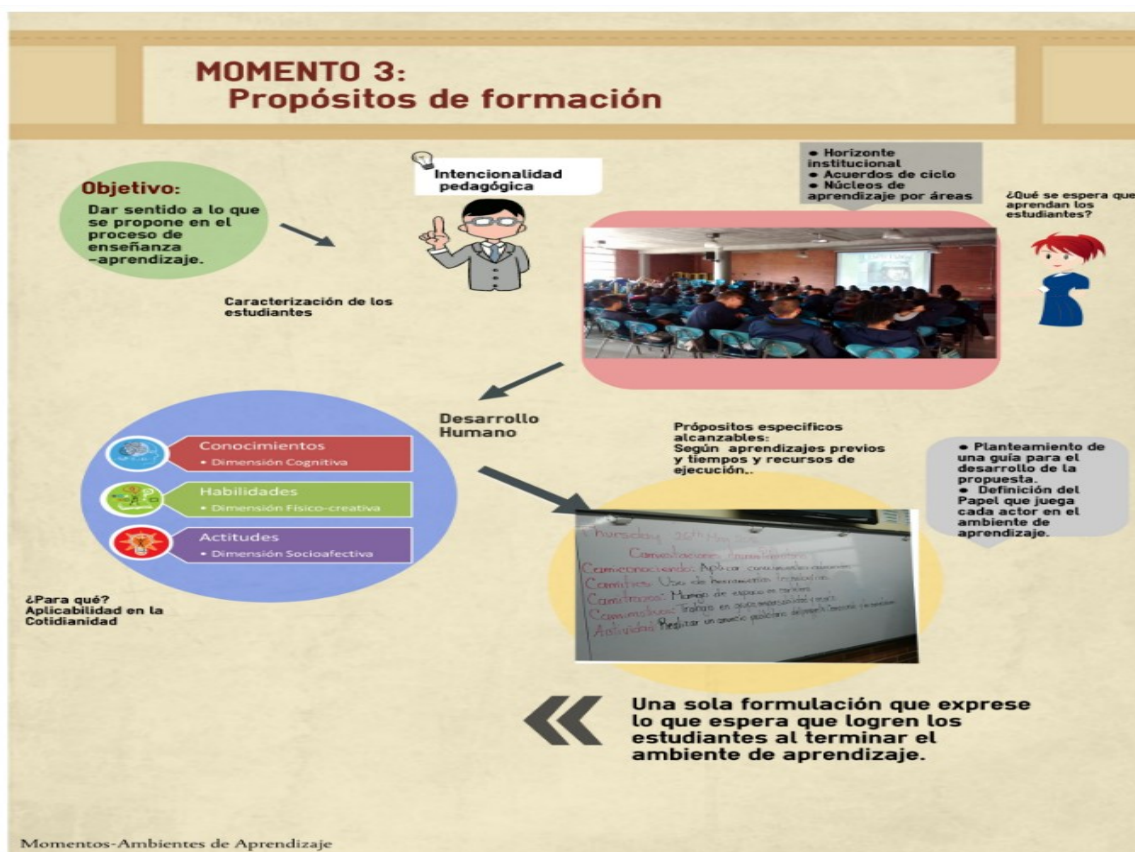




Figura 94: Infografía Momento 3


Pregunta inicial
 de [John Pablo Cruz Bastidas](#) - miércoles, 2 de noviembre de 2016, 15:32


¿Cuáles son los principales propósitos o intencionalidades pedagógicas de nuestros ambientes de aprendizaje?

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)


Re: Pregunta inicial
 de [Jaime Alberto Millán Vásquez](#) - miércoles, 16 de noviembre de 2016, 08:40

nuestros ambientes de aprendizaje deberían tener como propósito romper la centralización de los temas en los procesos de aprendizaje. Lo esencial estaría en como desde la creación de un espacio con sentido y pertinencia para quienes aprende generar la vinculación, la creatividad y el interés por lo que no se conoce y resulta importante saberlo para entender o explicar realidades

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)


Re: Pregunta inicial
 de [Andrea Coral Blanco](#) - miércoles, 14 de diciembre de 2016, 20:09


Buen día.

En el Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas se ha dado un giro a la experiencia para la Educación Inicial que se venía implementando desde el año 2011, considerando que los propósitos con los cuales surgió el proyecto se han ido modificando en su implementación, siendo además enriquecidos con la cualificación que han recibido las docentes.

Así, desde un proyecto que nació para fortalecer los procesos lectoescritores y atender las "debilidades y falencias" de los estudiantes, se ha evolucionado a la idea de potenciar el desarrollo humano integral, que a nivel institucional se plantea de manera similar a la infografía. En este sentido, se rescatan las habilidades, procurando ofrecer dentro de los ambientes de aprendizaje diferentes situaciones que motiven, estimulen y contribuyan a fortalecer y desarrollar habilidades y capacidades.


Es clave para esto el sentido que se le da a la práctica pedagógica, porque desde allí se plantean los propósitos y por ende es vital que los docentes tengan una mirada amplia y crítica frente a su labor educativa.

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)


Re: Foro momento 3
 de [Martha Inés Herrera Velásquez](#) - miércoles, 16 de noviembre de 2016, 08:42

En nuestra labor diaria de formación de las nuevas generaciones, el propósito de la formación es esencial, es la bitácora, nuestra carta de navegación, que debe ser planeada teniendo en cuenta el contexto, la realidad de los estudiantes, sus saberes previos y punto de llegada hacia donde los queremos guiar, el propósito es el sueño, el ideal de que persona queremos ayudar a descubrir, construir, es aprovechar todos los potencialidades de los niños y niñas para orientarlos en su re descubrimiento personal y social, es aprender a trabajar con el otro para alcanzar mejores resultados dando lo mejor de sí..

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)


Re: Foro momento 3
 de [Eucaris Garzón Losada](#) - lunes, 5 de diciembre de 2016, 21:53

El propósito principal de nuestros ambientes de aprendizaje desde una perspectiva personal es que los niños y niñas disfruten y sean felices mientras están aprendiendo algo que para ellos y ellas tiene un sentido real. Esto condensa en parte lo que como docentes de Preescolar buscamos y es que los niños y niñas sean felices en su contexto escolar

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

Figura 95: Foro abierto en plataforma virtual

El apartado del foro presentado nos muestra la manera en que la actividad mediada por TIC propició el establecimiento de relaciones intelectuales de participación. Se ratifica aquí los aportes de Oshima (1995), (traducido por Silenzi, 2012), respecto de la inclusión de las TIC como estrategia de interacción y de construcción colectiva de conocimiento. Este autor plantea que en la perspectiva del aprendizaje social, el aprendizaje se promueve a través de la interacción con los otros, debido a que las TIC facilitan la interacción y colaboración tanto en tiempo real como asincrónico. En este mismo sentido Calzadilla (2002), afirma

que las TIC favorecen el aprendizaje colaborativo cuando se genera la comunicación interpersonal a través del diálogo como mecanismo de intercambio de información.

5.4. Construcción de cultura pedagógica compartida.

A partir del pilotaje realizado, se puede generar una aproximación desde la experiencia al concepto de cultura pedagógica. Este concepto puede ser comprendido como el tipo de interacción que se genera en la comunidad de práctica y saber pedagógico en la cual no solo entran en juego elementos de aprendizaje, sino también elementos de tipo cultural, personal y profesional relacionados con el saber y la experiencia pedagógica que van construyendo los participantes a partir de las interacciones, los contenidos que circulan y los procesos académicos propios de la comunidad.

Es mediante la cultura pedagógica que se comparten experiencias, estrategias, metodologías y didácticas, aspectos todos propios del saber pedagógico del maestro. Halverson (2007), – como se citó en Escudero (2009) –, plantea que en el proceso de construcción de una cultura pedagógica entre maestros, se requieren elementos tales como: desarrollo de una comprensión profunda de trabajo con colegas, análisis de casos de problemas cotidianos y comprensión de los mismos, elaboración conjunta de materiales didácticos, planificación coordinada de procesos de enseñanza y aprendizaje, visibilización de prácticas de aula a través de diferentes medios y/o herramientas o artefactos (videos, relatos de observación, etc.), sostenimiento de conversaciones reflexivas sobre la práctica, inicio conjunto de proyectos de experimentación e innovación educativa, entre otros.

En consecuencia con lo anterior, se establecieron para el análisis de esta categoría las siguientes subcategorías: a. intereses pedagógicos comunes y afinidades, b. prácticas pedagógicas y solución de problemas y c. construcción de conocimiento pedagógico.

5.4.1. Intereses pedagógicos comunes y afinidades

La manifestación de intereses comunes y afinidades de cara a la construcción de una cultura pedagógica compartida fue evidente y explícita en diferentes momentos del pilotaje realizado, tal como se verá con las interacciones que a continuación se analizan.

Las entrevistas realizadas entre los maestros participantes en el proceso, destacan condiciones muy importantes en relación con este proceso, manifestando aspectos relevantes frente a las posibilidades de compartir intereses pedagógicos comunes y afinidades, que les proporciona la comunidad de saber y práctica pedagógica.

5.4.2. Compartir experiencias

Uno de los elementos más frecuentes aportados por los maestros radica en el hecho de poder compartir esos conocimientos, experticias, estrategias, etc. que en un momento dado permitirían que otros se beneficien de éstos y a su vez les puedan ser útiles en el ejercicio de su quehacer pedagógico “...el docente tiene la oportunidad de compartir con otros docentes sus experiencias, sus ideales quizás y sus conocimientos y asimismo cada quien va enriqueciendo sus saberes. “(D8).

En ese mismo sentido otro de los maestros coincide en el hecho de poder hacer de las experiencias compartidas un factor enriquecedor que permite complementar lo que se realiza en el aula “Es un compartir de experiencias, de actividades acordes que uno como maestro muchas veces realiza en el aula y que tal vez se puede complementar con las que otros compañeros también hacen, entonces por eso es una comunidad” (D10).

Las comunidades de saber y práctica pedagógica igualmente hacen que los maestros estén en permanente estudio e innovación de sus prácticas, de tal forma que les posibilite estar vigentes y en crecimiento constante “entonces no nos podemos quedar sino ir a la

vanguardia y eso únicamente funciona cuando hacemos parte de un colectivo donde debe haber una preocupación sentida institucional por un saber” (D13).

Estas afirmaciones se ratifican en producciones colaborativas generadas por los maestros en la plataforma virtual, tales como el que se presenta a continuación:

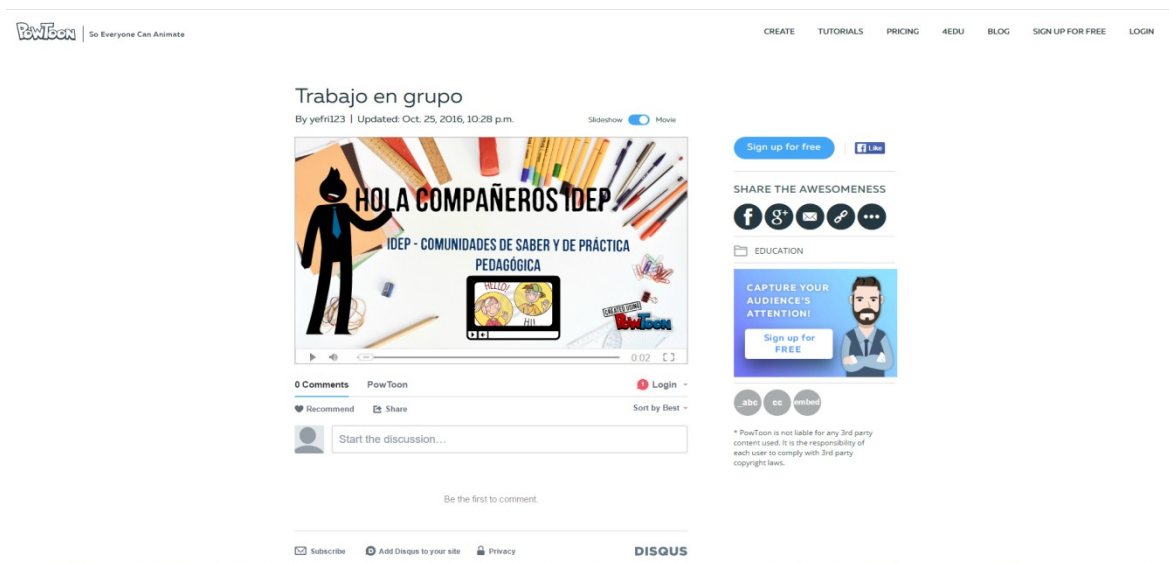


Figura 96: Ejercicio con herramienta Powtoon

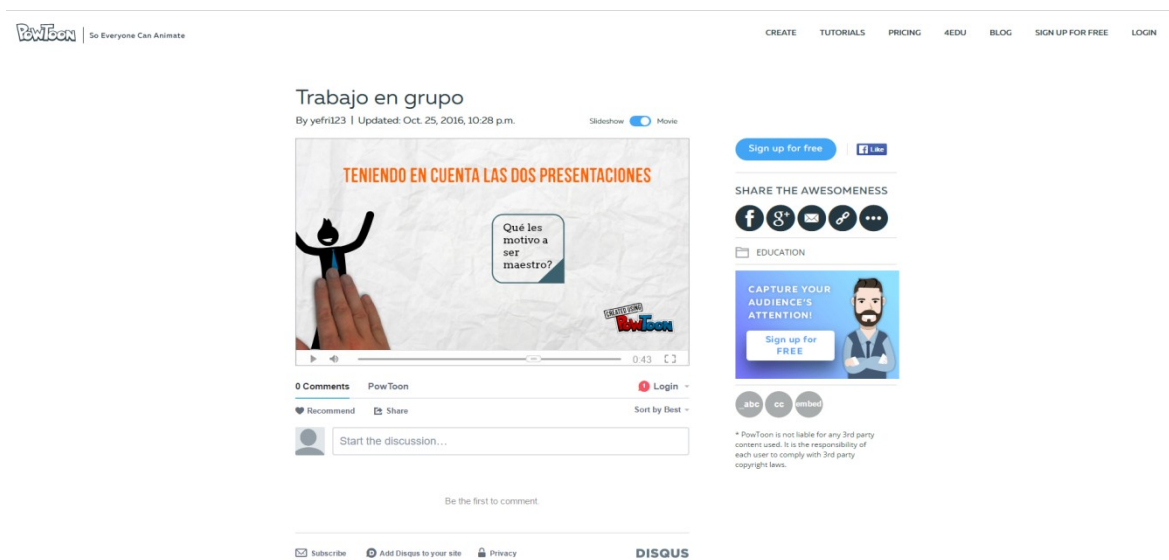


Figura 97: Ejercicio con herramienta Powtoon

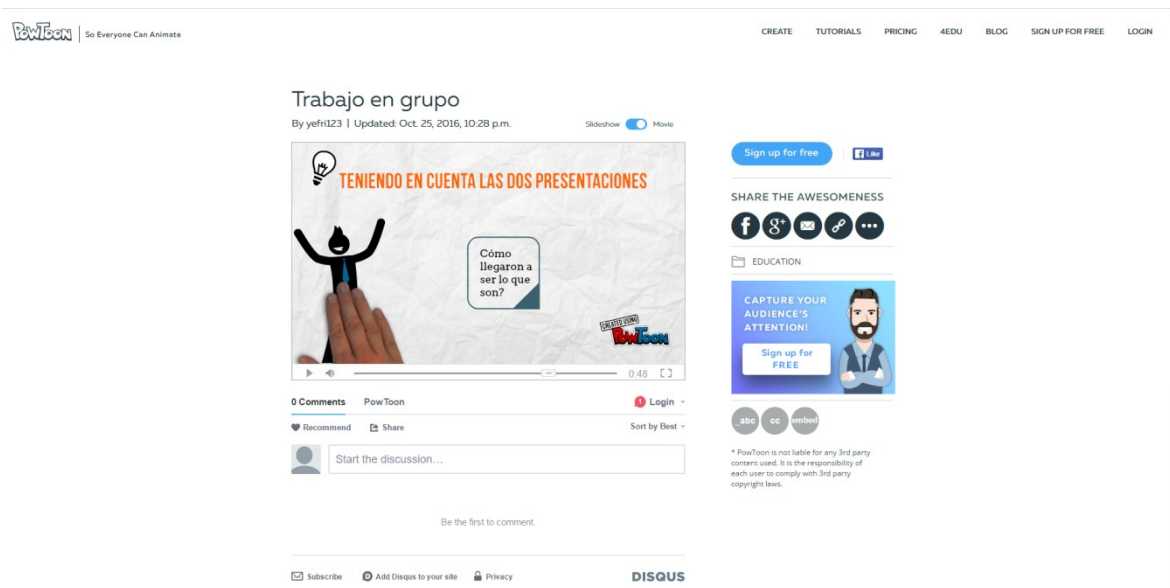


Figura 98: Ejercicio con herramienta Powtoon

Tanto en los fragmentos de entrevistas como en el producto colaborativo generado por los maestros es posible evidenciar la manera en que las herramientas TIC comenzaron a mediar y a aportar en la conformación de la comunidad de saber y práctica pedagógica. Es importante tener en cuenta que las experiencias, intereses comunes y afinidades que se presentaron en la interacción entre los maestros, no estuvo referida de manera exclusiva a los temas propuestos por el dinamizador, ni por el equipo de investigación que lideró el proyecto, en la comunidad comenzaron a circular informaciones relacionadas con otros procesos de formación de interés común para los participantes, tal como se evidencia en los fragmentos de WhatsApp que a continuación se presentan:

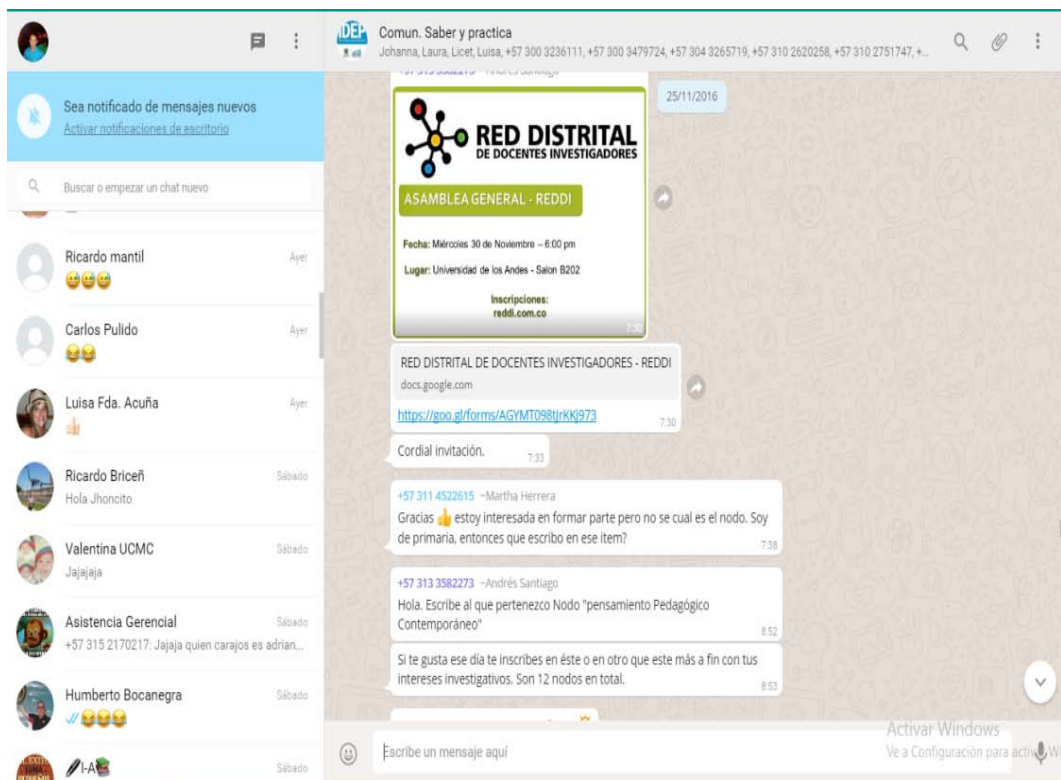


Figura 99: WhatsApp como comunidad de saber y práctica pedagógica

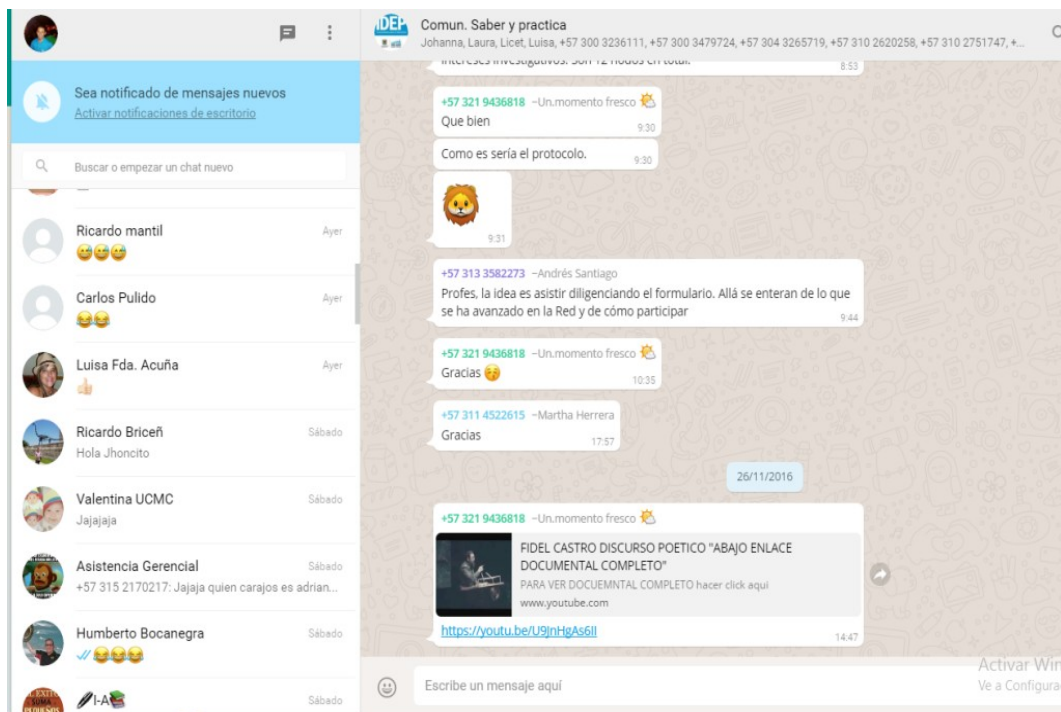


Figura 100: WhatsApp como comunidad de saber y práctica pedagógica

Ratificamos entonces que un primer elemento para generar una cultura pedagógica compartida tiene que ver con el establecimiento o mejor la búsqueda de intereses comunes y afinidades entre los participantes. Para el sentido y objeto del diseño del componente, se ponen de manifiesto las posibilidades e incidencia de la mediación de las en la construcción de una cultura pedagógica como elemento característico de la conformación de práctica y de saber pedagógico.

Es importante destacar en este punto que un elemento muy importante que constituye un punto de partida en la construcción de cultura pedagógica, específicamente en la búsqueda de intereses pedagógicos comunes y afinidades, se relaciona con el aprendizaje colaborativo que se dio mediante la puesta en marcha del ambiente de aprendizaje diseñado para éste pilotaje. Wilson (1995), – como se citó en Calzadilla (2002),- manifiesta que los integrantes de éste tipo de entornos deben trabajar mancomunadamente haciendo uso de un sinnúmero de herramientas y recursos de información que posibiliten la consecución de los objetivos de aprendizaje así como de acciones para solucionar los problemas, situación que va generando esa cultura pedagógica compartida. Vemos evidencia de este tipo de afinidades en otras de las interacciones que se dieron entre los participantes alrededor de otro de los momentos de los ambientes de aprendizaje

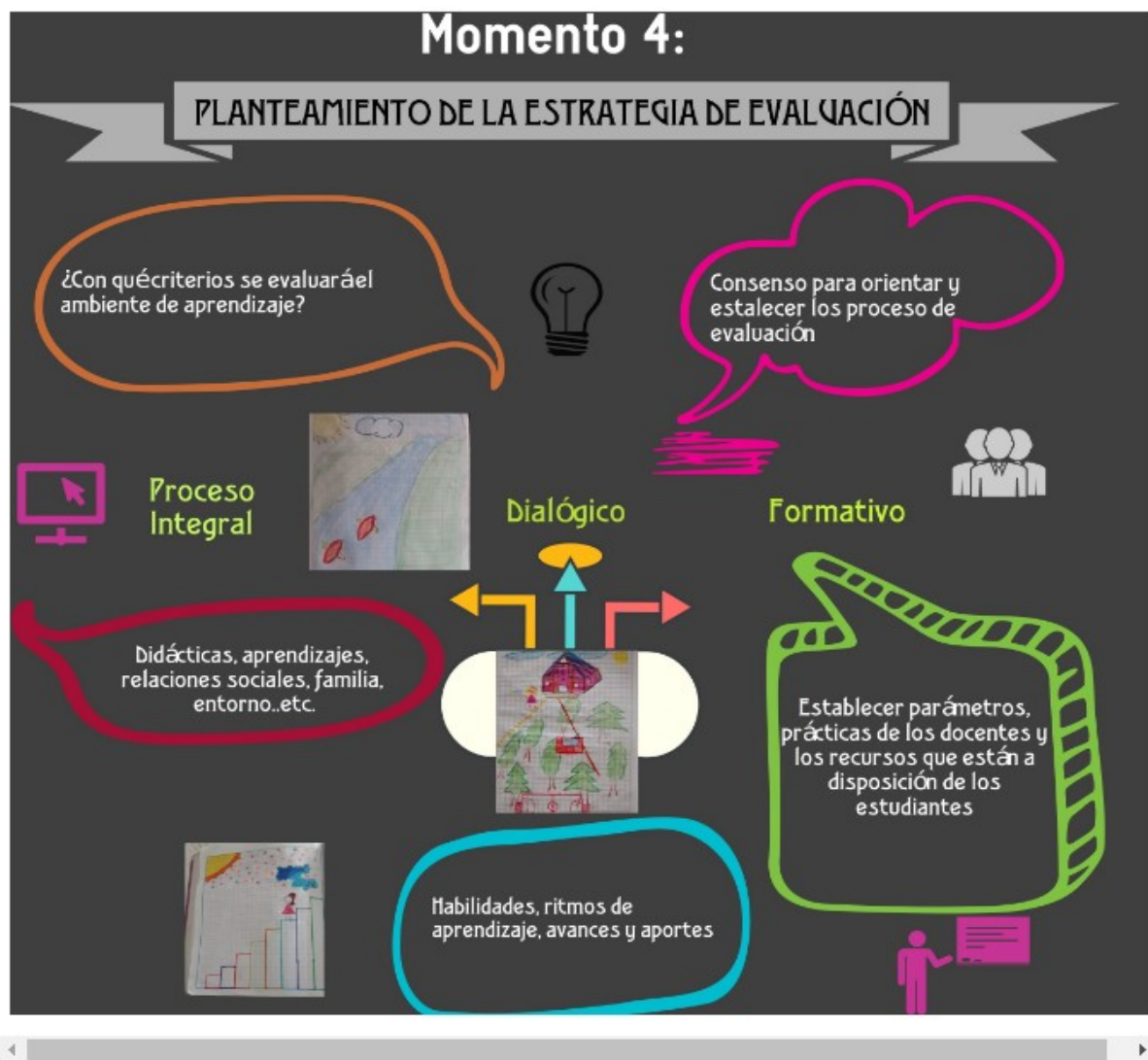


Figura 101: Infografía Momento 4


Foro momento 4
 de [John Pablo Cruz Bastidas](#) - miércoles, 16 de noviembre de 2016, 10:50

Estimados docentes:

Este foro se habilita con el propósito de recoger sus impresiones y comentarios del momento que habla sobre el planteamiento de la estrategia de evaluación.

[Editar](#) | [Responder](#)


Re: Foro momento 4
 de [Martha Inés Herrera Velásquez](#) - miércoles, 16 de noviembre de 2016, 08:32

La evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje debe ser abordada como una herramienta fundamental, que permita la búsqueda del crecimiento del crecimiento personal para todos los actores, facilitándoles el desarrollo de sus capacidades, competencias, habilidades y destrezas que le permitan enfrentar el mundo con mayor facilidad. Planear la evaluación es vital en el campo académico y debe ser acorde al trabajo realizado en la clase, a las vivencias de los estudiantes en la construcción de sus conocimientos, teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje individuales a fin de acompañar y guiar la superación de los obstáculos en la construcción de los saberes.

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)


Re: Foro momento 4
 de [Diana Constanza Torres Ortega](#) - miércoles, 16 de noviembre de 2016, 08:46

La estrategia de evaluación de un ambiente de aprendizaje recoge los momentos trabajados en determinado ambiente y podríamos referirnos a un primer momento: la motivación, en este aspecto es importante hacer una mirada general sobre la contextualización del aprendizaje a través de algunas preguntas: ¿Para qué le sirve al niño o la niña vivir dicho ambiente?, ¿realmente se siente motivado a participar de este ambiente?, ¿cómo manifiesta dicha motivación en su aprendizaje?. A estas preguntas podríamos agregarle un segundo momento, las concepciones previas, estas referidas como la indagación de saberes y vivencias que han explorado los niños y las niñas en sus vidas para comunicarlas a través del diálogo, expresando sus conocimientos, pensamientos, emociones y sentimientos.

Para todo ambiente de aprendizaje es importante tener claro los propósitos de formación con intencionalidad pedagógica, basados en el horizonte institucional y por ende en el Proyecto Educativo Institucional, encontrando la relación entre el ambiente de aprendizaje trabajado y el aporte que este puede darle a P.E.I., de tal forma que este involucre el desarrollo del ser humano de manera integral donde se pueda apreciar el proceso de evaluación desde sus tres aspectos: lo integral desde un trabajo didáctico con aprendizajes basados en las relaciones sociales que involucren la familia y el entorno, lo dialógico, donde se reconozca y respete los intereses, necesidades y ritmos de aprendizaje de los niños y las niñas, identificando avances, fortalezas y debilidades para buscar nuevas estrategias de enseñanza y por último, el proceso formativo donde el docente reconozca sus propias prácticas, implemente recursos en el proceso enseñanza y aprendizaje y realice transformaciones que aporten a la labor docente.

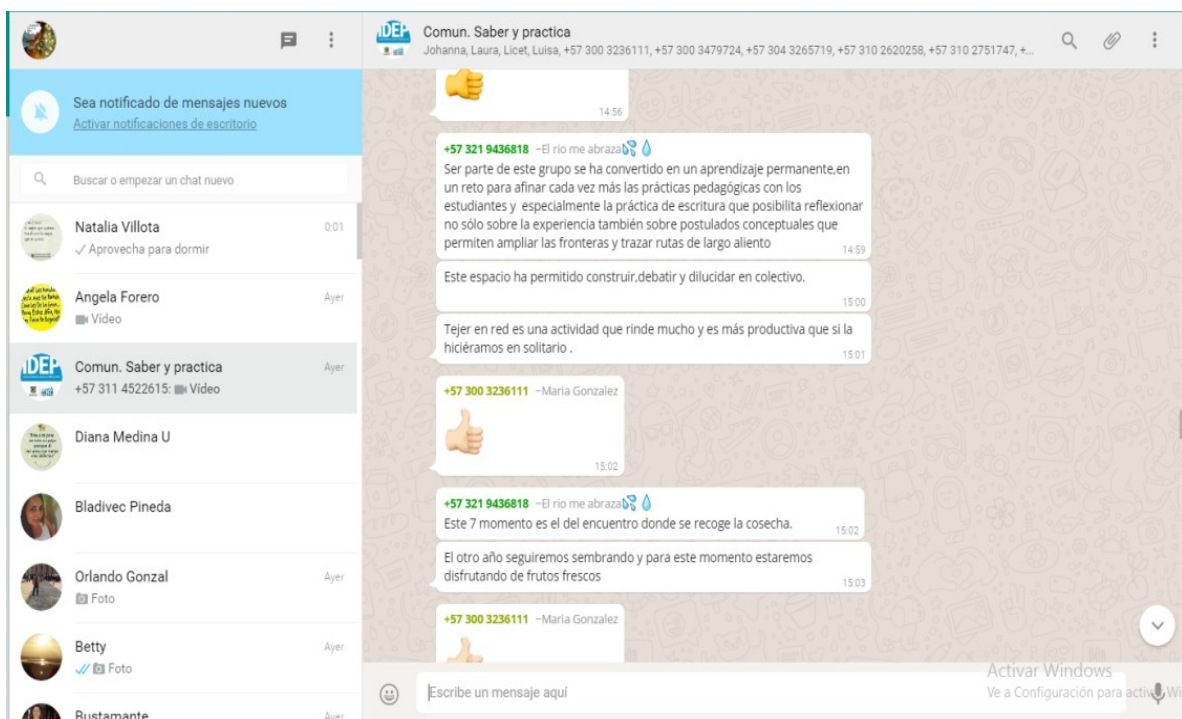
[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

Figura 102: Foro abierto en plataforma virtual

De la misma manera se pudo percibir en la red social WhatsApp la siguiente participación. Durante este momento se realiza la evaluación de los ambientes de aprendizaje con el objetivo de mejorar y ajustar las estrategias implementadas y/o formular nuevos propósitos de aprendizaje. Para ello se indaga sobre los logros y aprendizajes de los estudiantes, y finalmente se formulan acciones complementarias (SED, s.f.).



Figura 103: Participación en WhatsApp



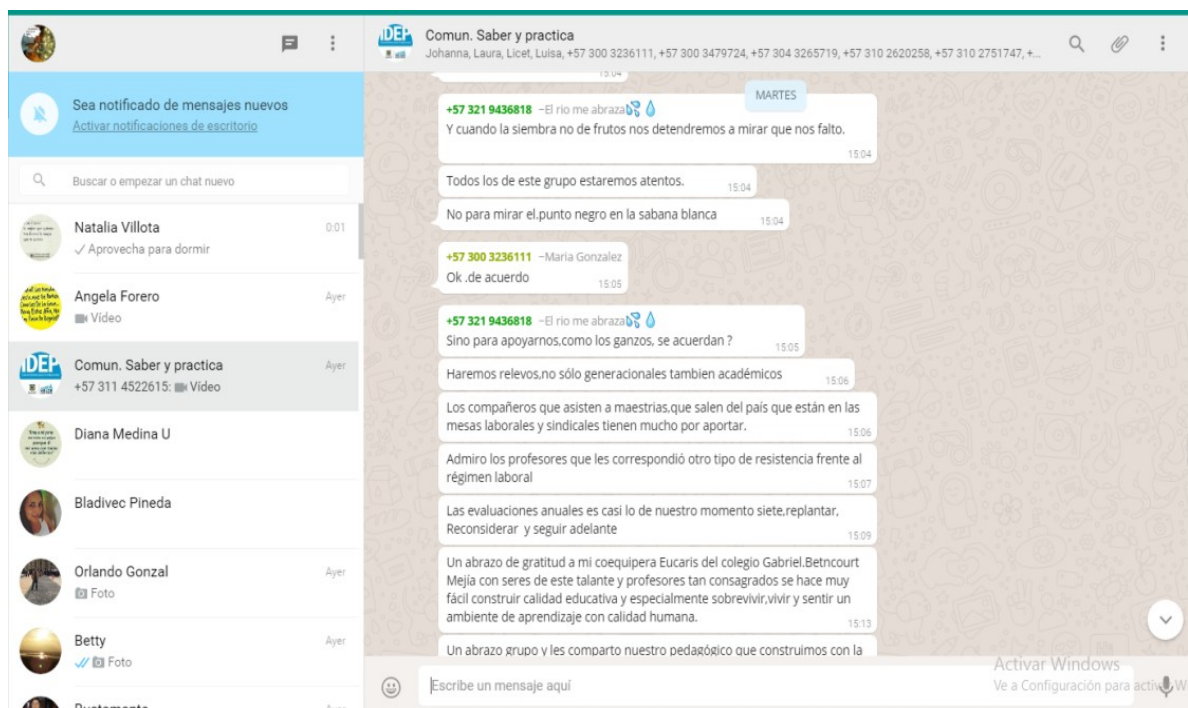


Figura 104: Participación en WhatsApp

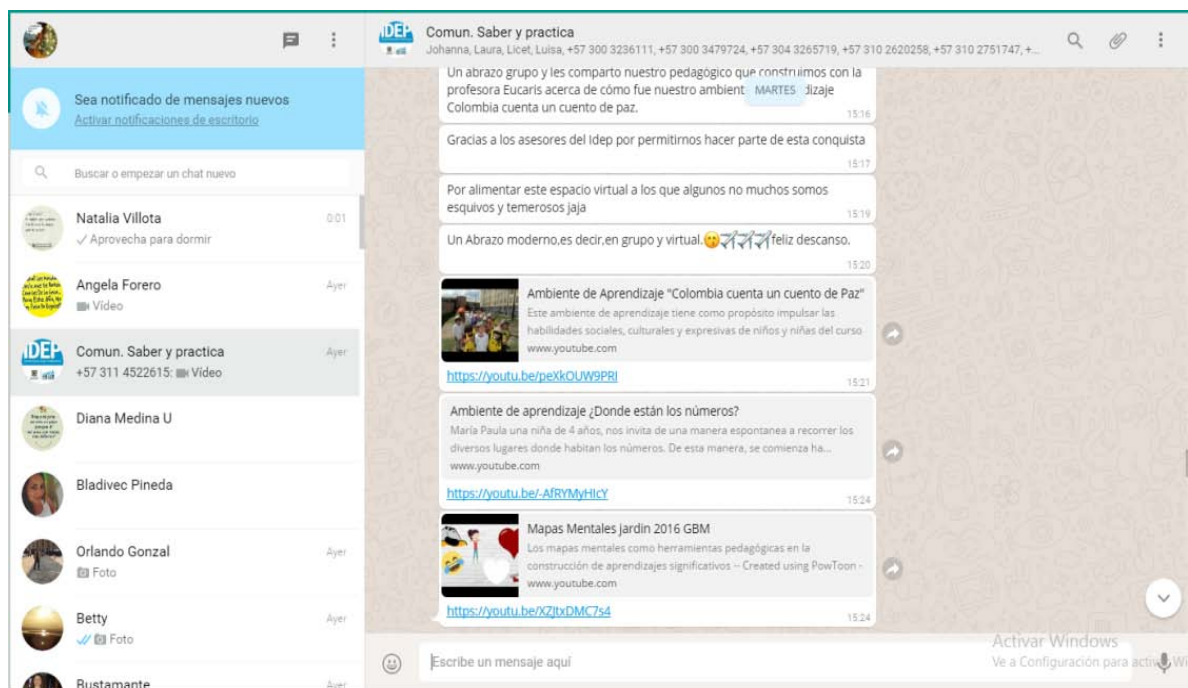


Figura 105: Participación en WhatsApp

5.4.3. Prácticas pedagógicas y solución de problemas.

La práctica pedagógica es un concepto que se relaciona con aquellos procesos reflexivos que hacen los maestros sobre sus experiencias. Podría decirse que es una experiencia reflexiva de aquellos acontecimientos que ocurren en el aula. De Moreno (2002), define la práctica pedagógica como una praxis social que posibilita integrar por medio de proyectos pedagógico-investigativos un saber ético, pedagógico, disciplinar a una dinámica social, así como articular intereses y necesidades tanto individuales como institucionales en las que es posible desarrollar competencias en áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos educativo sociales.

En este sentido, los resultados que se obtuvieron como producto del desarrollo de las diferentes actividades del pilotaje y su intencionalidad de conformación de una comunidad de práctica y saber pedagógico entre los maestros, evidencian la generación de procesos reflexivos por parte de los docentes alrededor de temas relacionados de manera directa con sus experiencias de aula. Tal es el caso de las reflexiones que se presentan a continuación.

Sobre este particular se considera interesante la interacción obtenida por medio de una de las actividades desarrolladas a través del ambiente de aprendizaje mediado por TIC, desarrollado en el marco del pilotaje:



Figura 106: Infografía momento 6

**Foro momento 6**

de [John Pablo Cruz Bastidas](#) - lunes, 5 de diciembre de 2016, 11:22

Estimados docentes:

Este foro se habilita con el propósito de recoger sus impresiones y comentarios del momento que habla sobre la Consolidación y lectura de avance del proceso.

La infografía y demás material nos lleva a una reflexión sobre la articulación entre evaluación de aprendizajes, evaluación de las prácticas y evaluación de la gestión institucional.... se complementan? Se confrontan?

[Editar](#) | [Responder](#)

**Re: Foro momento 6**

de [Andrés Santiago Beltrán Castellanos](#) - lunes, 5 de diciembre de 2016, 21:30

Buenas noches.

La evaluación como posibilidad de diagnóstico, permite reflexionar las estrategias de aprendizaje para potenciar las prácticas, las cuales, no están demarcadas únicamente al ámbito del aula. En este proceso, la gestión institucional es fundamental, ya que es necesario entender la escuela como un organismo vivo que requiere coherencia entre todos los sistemas.

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

**Re: Foro momento 6**

de [Eucaris Garzón Losada](#) - lunes, 5 de diciembre de 2016, 23:08

El ideal debería ser una total cohesión entre la evaluación de aprendizajes, la de prácticas docentes y la de gestión institucional, cada una aporta elementos valiosos que contribuyen a mejorar si se realiza debidamente, de igual forma es necesario confrontar los aspectos en los cuales hay rupturas que no permiten la unificación de criterios para lograr las metas propuestas, tal como se observó el video de Finlandia, existe un esfuerzo y trabajo entre estos tres (aprendizajes, practica docente e institucion) que redundan en excelentes resultados. Así mismo esta dinamica permite que se identifiquen, se respeten los tan diversos ritmos de aprendizaje descritos en el video del Gimnasio Gilford, esto se facilita cuando existe una verdadera integralidad entre las áreas y es otra bondad que se debe reconocer dentro del trabajo con Ambientes de aprendizaje.

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

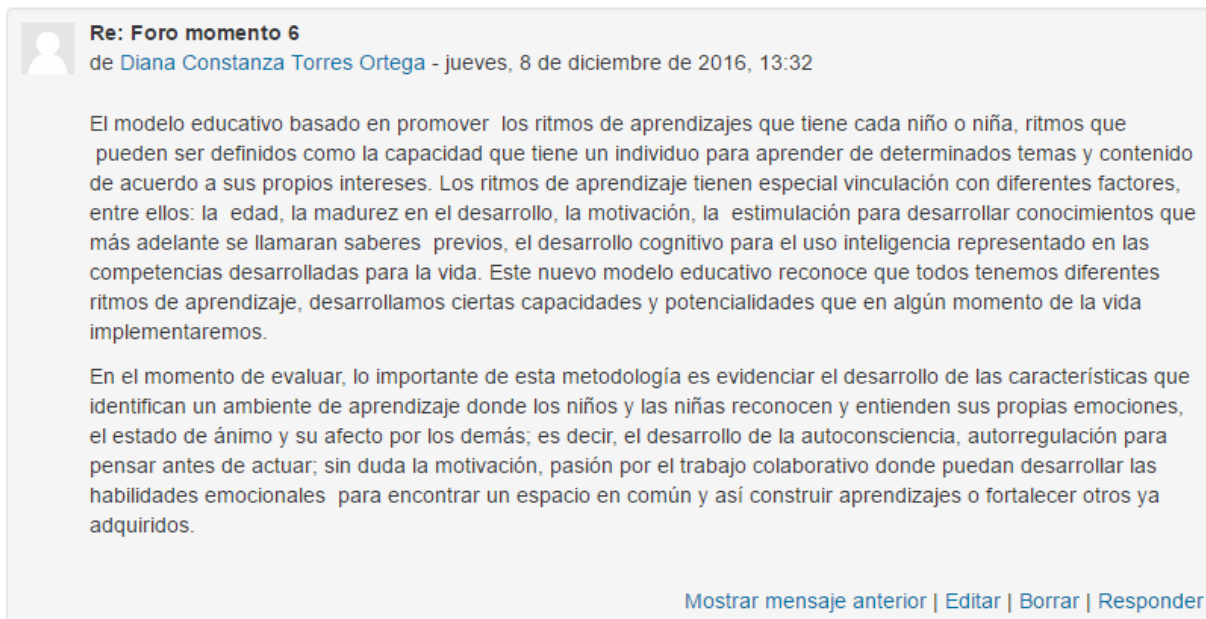


Figura 107: Foro abierto en plataforma virtual

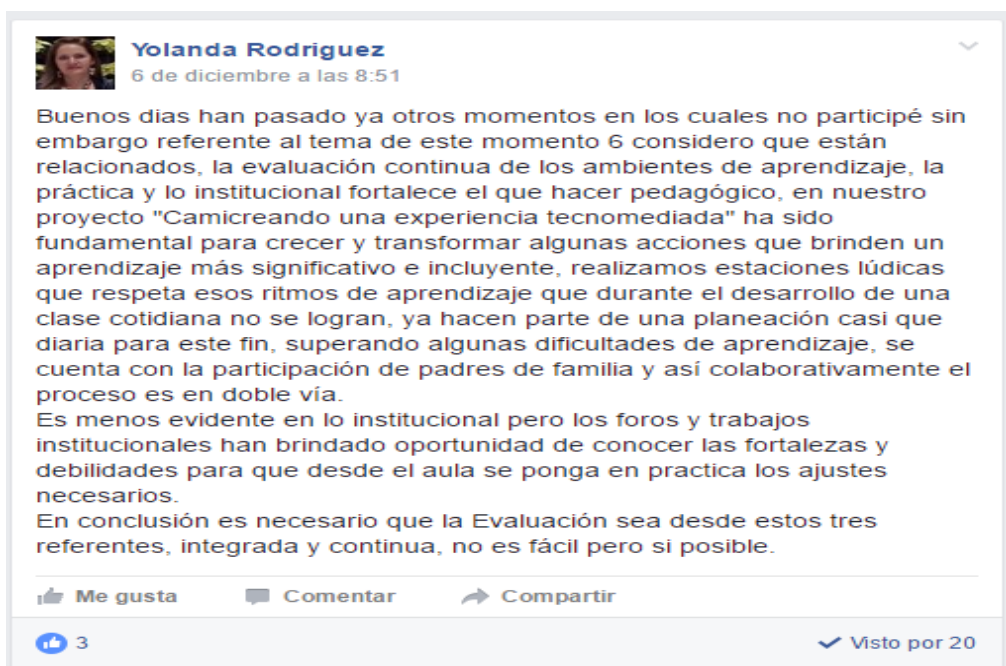


Figura 108: Participación en Facebook

Con respecto a la posibilidad que las comunidades de saber y práctica pedagógica, para este caso con la mediación de TIC, ofrecen para la solución de problemas y reflexión sobre las

prácticas pedagógicas, en las entrevistas realizadas se obtuvieron análisis muy interesantes por parte de los maestros participantes, algunos de los cuales se presentan a continuación.

5.4.4. Aprendizaje colaborativo

A pesar de no ser tan explícito en algunas respuestas, los comentarios analizados conducen a que este aspecto se convierte en un tema fundamental dentro del proceso de consolidación de la comunidad de saber y práctica pedagógica y en el que giran muchas de las expectativas de los maestros en aras de poder maximizar su conocimiento y potenciar sus prácticas en el aula; tal es caso planteado por uno de los docentes quien manifiesta “Las tecnologías aplicadas a la educación nos dan la facilidad de interactuar con otros saberes, también nos permiten el contacto, el intercambio de información, el compartir experiencias y algo muy importante que consolida la llamada al aprendizaje colaborativo que es fundamental en la educación virtual” (D6). En esta misma línea, otro de los maestros comenta que: “Las tecnologías de la información y la comunicación son un apoyo muy importante porque permiten tener una comunicación entre los participantes y segundo es una herramienta que permite visibilizar tanto las prácticas como las experiencias de los participantes” (D9).

Continuando con la misma subcategoría emergente, otro docente afirma: “cada maestro debe hacer en su materia debe estar relacionada con las tecnologías, no nos podemos apartar del avance tecnológico; entonces eso tiene que ser un trabajo mancomunado y tiene que haber un liderazgo al respecto” (D13). En este mismo sentido otro de los maestros propone “no necesitamos estar interactuando personalmente sino que yo puedo dar a conocer mi forma de pensar, mis ideas sobre determinado tema o puedo por ejemplo anexar otro tipo de estudios que se hayan hecho y la información fluye muchísimo más rápido” (D14).

De acuerdo a la participación de los maestros entrevistados, muchos de ellos convergen en que la mediación de TIC en la comunidad de saber y práctica pedagógica, ha sido una experiencia enriquecedora que les ha permitido potenciar su labor docente además del

aprendizaje obtenido fruto de la interacción realizada al interior de la comunidad, tal como lo expresa un maestro “Excelente porque he aprendido mucho, he logrado mitigar algunas dificultades en el aula y me ha incentivado para estar investigando y estar aprendiendo continuamente” (D4). Asimismo otro de los maestros entrevistados se identifica con lo expuesto por lo dicho por el maestro anteriormente citado; “Ha sido muy enriquecedora porque he tenido la posibilidad de trabajar con plataformas educativas y pues ya me estoy familiarizando que es algo muy importante; y he podido aplicar con mis estudiantes el uso de la plataforma y ha sido una experiencia motivadora” (D6). “A mí me gusta participar y ser creativa, innovar y estar como actualizada” (D8). Continuando en esta misma línea participación en la comunidad, otro de los maestros opina “He aprendido muchas cosas. Esta invitación de participar en el foro, estos nuevos escenarios de aprendizaje créame que van a ser un gran aporte y obviamente voy a ser una multiplicadora de este ejercicio con mis estudiantes y si estoy aquí hoy es precisamente porque soy una persona inquieta” (D13).

En este mismo sentido, otro de los maestros afirma que aunque ha tenido algunos inconvenientes, la comunidad ha posibilitado la interacción y el aporte de sus apreciaciones “Ha sido muy interesante, aunque no a todos los encuentros he podido asistir pero si he intentado periódicamente ingresar a la plataforma que hay en el IDEP y pues he dejado algunas opiniones y he observado las que tienen mis compañeros creo ha sido bastante interesante” (D2). Otro maestro igualmente continúa bajo esta misma óptica opinando lo siguiente: “Me ha servido mucho en la medida en que encuentro cómo poderle dar forma a una serie de ideas que vengo desarrollando y en el cual necesito retroalimentarlo para saber aún más, esto me permite hacerlo” (D7). Complementando lo anteriormente citado por los maestros, otro de ellos opina sobre los nuevos aportes que le ha hecho la comunidad “Nos permite que accedamos a otras miradas, otra forma de conformarnos como docentes, permite darnos otras experiencias, me ha permitido también explorar otras formas de enseñar y de agruparme como maestro” (D12). Otro maestro opina lo siguiente: “A mí me ha gustado, digamos que hemos tenido la oportunidad de aprender, a socializar nuestro proyecto y a aprender de los demás” (D15).

5.4.5. Construcción de conocimiento pedagógico

Un aspecto ampliamente valorado por los maestros participantes en el pilotaje, fue la posibilidad de construir conocimiento pedagógico de manera colaborativa, a través de su participación en la comunidad de saber y práctica pedagógica mediada por TIC. Esto se evidencia en algunas de las manifestaciones de los docentes en relación con el importante significado que le dan al apoyo de aquellos maestros que son más conocedores de temas específicos y que posibilitan ese enriquecimiento intelectual en los demás integrantes de la comunidad “Por ejemplo siempre van a haber personas que tengan un mayor conocimiento, entonces esa interacción con ese tipo de comunidades permite refrescar conceptos o mirar otros puntos de vista, de acuerdo a lo que esté trabajando esas comunidades de práctica.” (D14). Adicional a lo anteriormente propuesto, los maestros convienen en que otro aspecto que genera comunidades radica en el gusto e interés por parte de los que la conforman en las diferentes temáticas que se abordan “El tener el gusto por algo, que nos permita a nosotros decir para dónde quereos enfocarnos, tenemos puntos en común, miradas que nos permita hacer el cambio en los colegios, esos son los tipos de comunidades para mí, que nos reúnan por un punto, por una intensión o por un hecho que es el motivo que nos llama acá” (D12); lo cual es ratificado por otro de los maestros entrevistados “Los puntos a favor que tengamos, en este caso por ejemplo pues cuando hablamos de estas cosas de educación, entonces es eso, un tema que nos interese a todos y eso es clave. Cuando estas interesado en algo y te gusta, participas de ello y logras aportar y mejorar conceptos” (D10).

Las opiniones dadas por los maestros en estos fragmentos de entrevistas, se evidencia en algunas participaciones en las redes sociales, en donde los docentes compartieron con sus colegas videos relacionados con los proyectos que realizan en sus instituciones, tal como se refleja en los fragmentos de interacción en WhatsApp que se presentan a continuación:

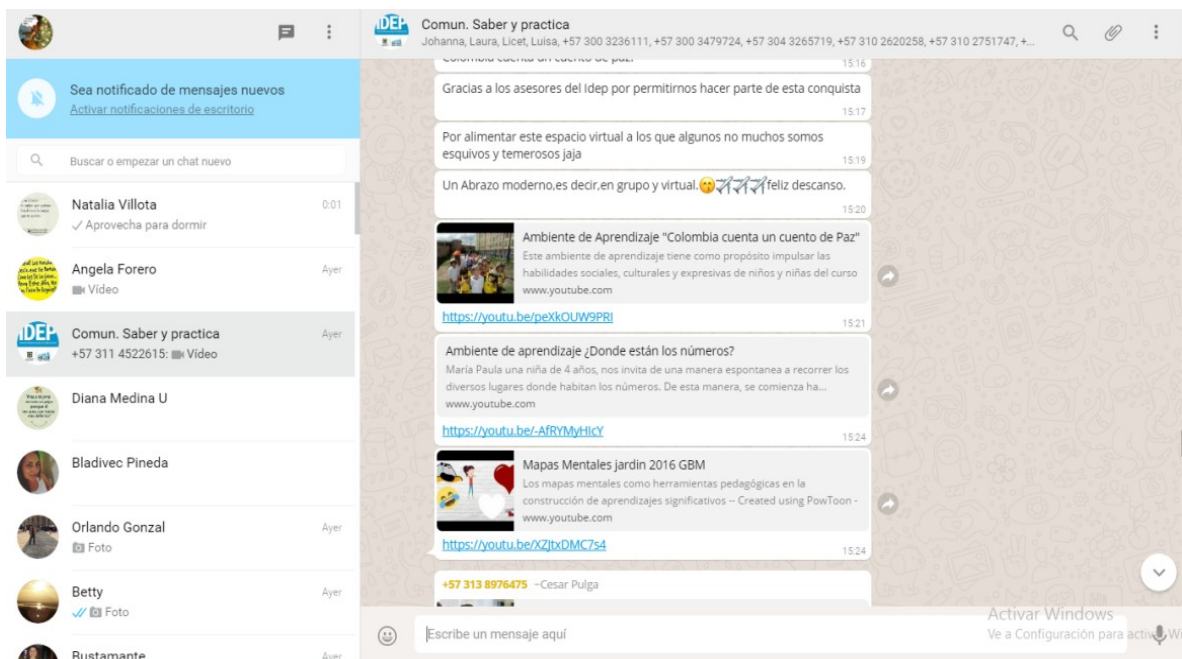


Figura 109: Interacción en WhatsApp

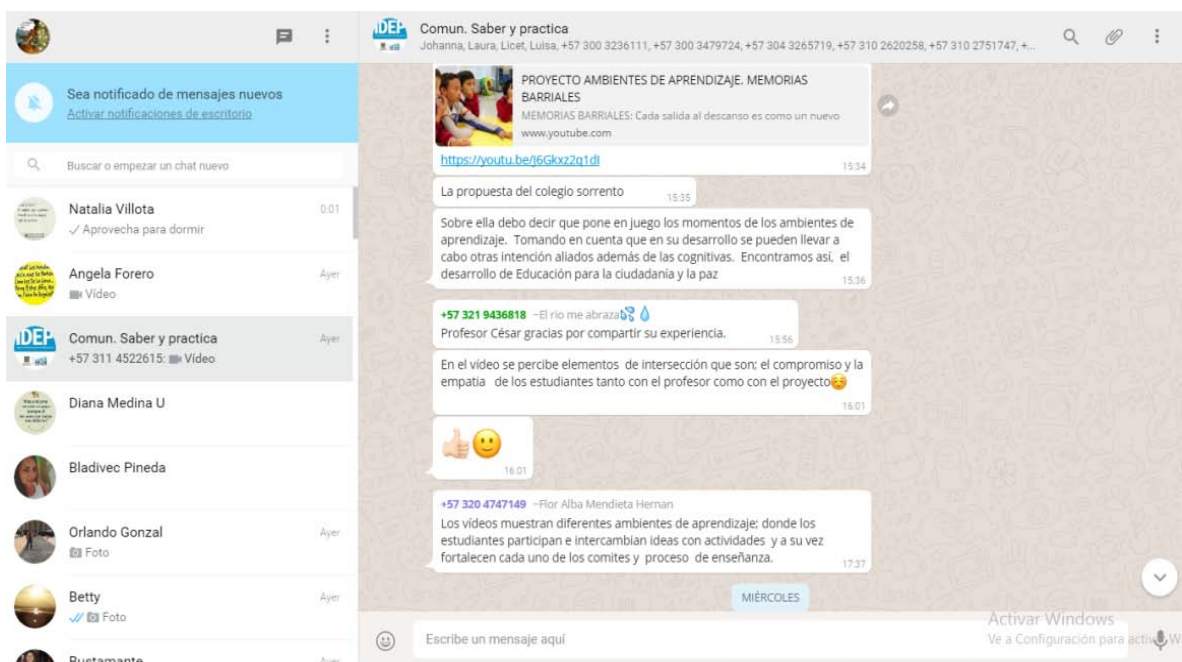


Figura 110: Interacción en WhatsApp

Es posible evidenciar entonces que el surgimiento de una cultura pedagógica, se va gestando desde el momento en que los maestros al comenzar a hacer parte de la comunidad, interactúan bien sea desde la presencialidad o desde la virtualidad, puesto que los temas tratados los convocan y les posibilitan la participación, la interacción dialógica y reflexiva, la argumentación y la indagación Brown, (2000) – como se citó en Carranza & Quintanilla (2005).

Un elemento muy importante relacionado con la construcción de conocimiento pedagógico y por ende en el establecimiento de una cultura pedagógica compartida es la realización de procesos de investigación colaborativa entre los docentes. Sobre este aspecto, los maestros destacan en las entrevistas:

5.5. Investigación

Un aspecto bien interesante en el que también coinciden varios maestros, se enfoca en la investigación como fuente de aprendizaje y que a su vez permite no solo el aprendizaje sino el poder proponer temas nuevos de discusión entre quienes conforman la comunidad “ser profesor pues todos deberíamos tener un fin común y es de aprender entre nosotros, pero no solo aprender sino proponer; y aprender y proponer se configuran a mi parecer en una sola cosa y es en la investigación, en el deseo de aprender investigando.” (D5). Asimismo otro de los docentes opina que: “Lo más importante es que no nos quedemos anquilosados y que estemos dispuestos al cambio, dispuestos a la innovación, dispuestos a todo ese saber que se va construyendo cada día, estar como a la vanguardia del conocimiento” (D13).

El componente teórico, si bien constituye un aspecto fundamental al momento de adquirir unas bases conceptuales, es muy importante aplicarlo para generar nuevas experiencias y así poderlas compartir al interior de una comunidad de saberes, esto es lo que opina uno de los maestros entrevistados: “hablan sobre cosas que ya se han llevado a la práctica, no se queda solamente en la parte teórica sino que ese conocimiento ya ha sido llevado de alguna

manera a la práctica y hay experiencias de las cuales uno puede hacer como reflexión”. (D14).

En ese mismo sentido, otros maestros igualmente coinciden en que la investigación debe surgir de ellos a fin de poder innovar sus prácticas en el aula y cada vez más ir generando nuevos espacios de conocimiento “El interés de conocer más, de construir conocimiento, en este caso de cambiar de innovar las practicas pedagógicas, de ofrecer diferentes espacios y escenarios de aprendizaje en la escuela, digamos superen lo tradicional”. (D3)

Con respecto a la investigación y la generación de productos pedagógicos realizados en colectivo, los maestros materializaron sus expectativas en los mapas sobre su proyección de las comunidades de saber y práctica pedagógica que se presentan a continuación

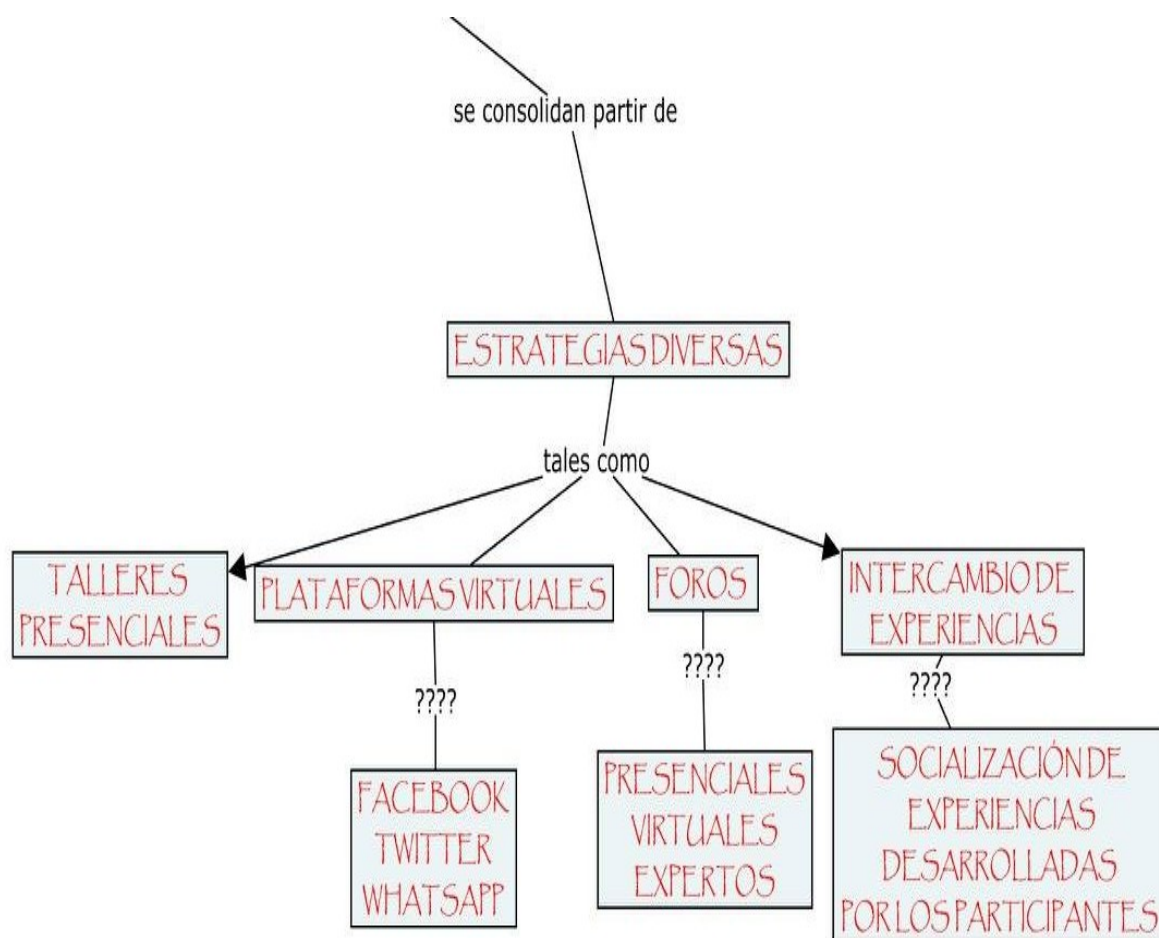


Figura 111: Mapa conceptual realizado por docentes participantes

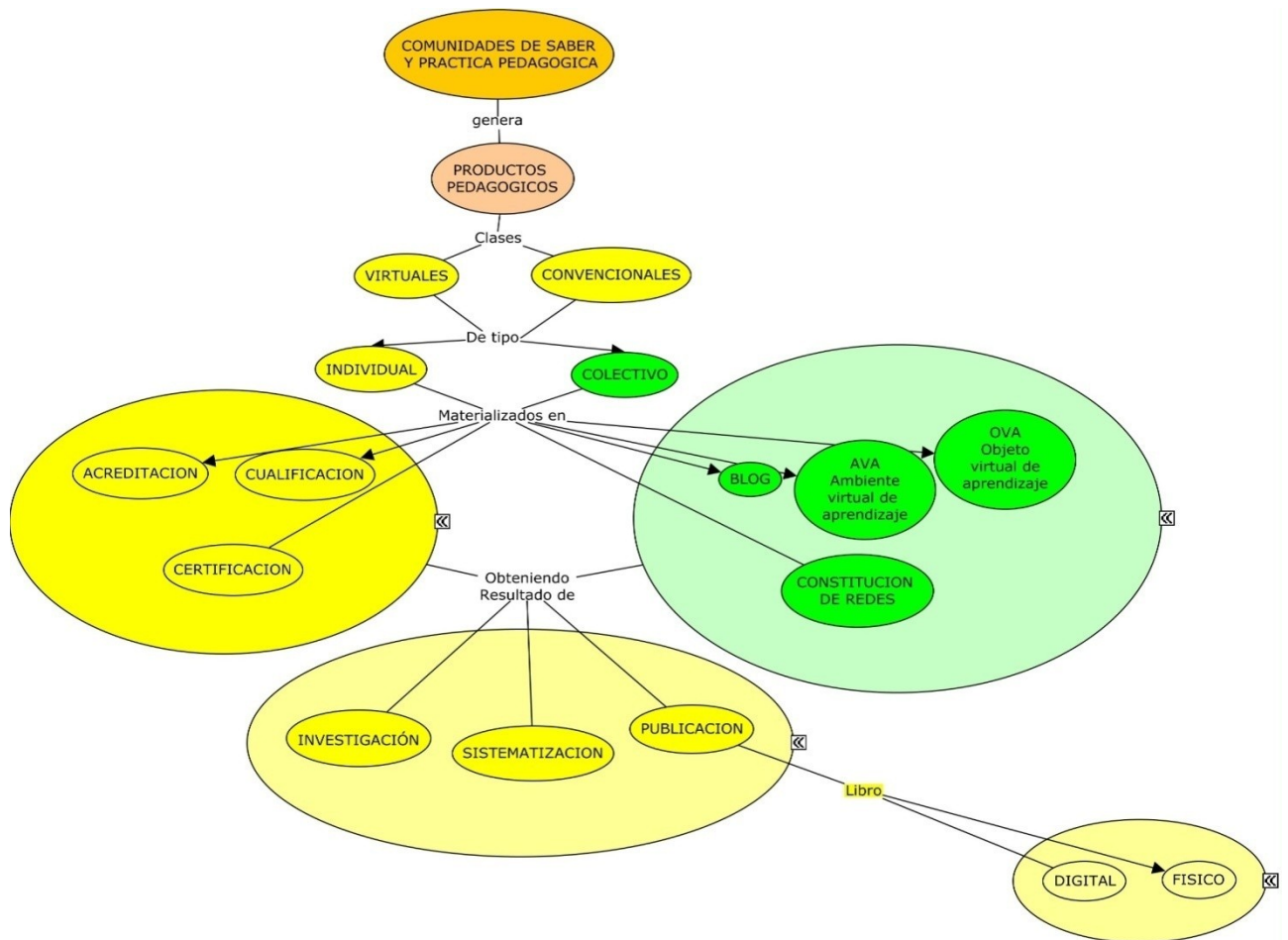


Figura 112: Mapa conceptual realizado por docentes participantes



Figura 113: Mapa conceptual realizado por docentes participantes

Como se puede apreciar, los maestros proyectan la realización de una serie tanto de actividades como de proyectos que pueden generar de manera colaborativa en pro de la consolidación de la comunidad de saberes y prácticas pedagógicas tales como la construcción de unidades didácticas, la investigación, productos pedagógicos, así como la formación que requieren para poder potencializar su ejercicio pedagógico.

5.6. Factores que inciden en la conformación de una comunidad de saber y práctica pedagógica mediada por TIC

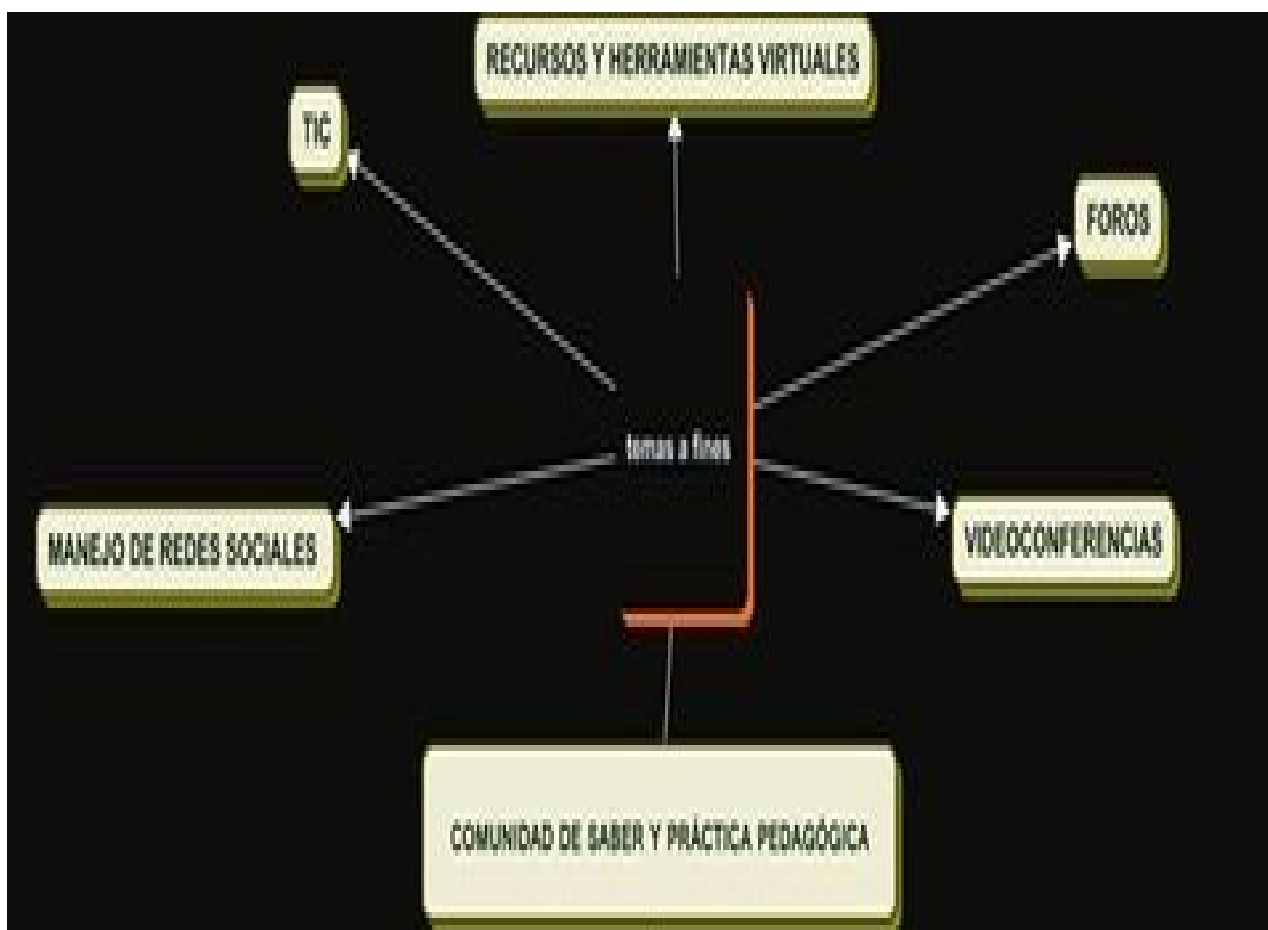


Figura 114: Mapa conceptual realizado por docentes participantes

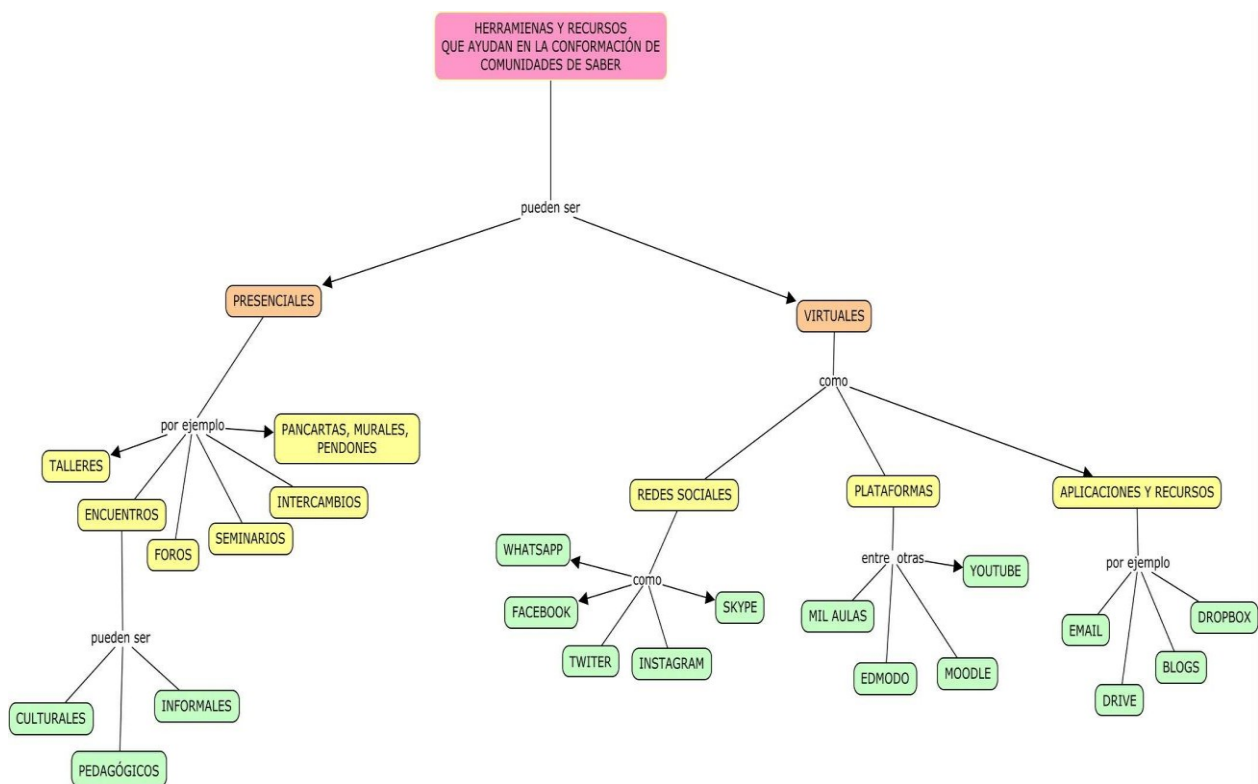


Figura 115: Mapa conceptual realizado por docentes participantes

Con respecto al aporte de las TIC a las comunidades de saber y práctica pedagógica, los maestros coinciden en que las tecnologías posibilitan la mediación, la interacción y hacen de ella algo mucho más práctico para quienes participan en una comunidad por cuanto les permite una participación asíncrona “Tú entras al computador o entras a una página y encuentra toda la información que tú necesitas y si de pronto uno no es tan recurrente, que me ha pasado, con las plataformas que tú ves, cuando tú entras al mes o al rato y ve todo y como que uy, a qué horas pasó todo esto. Ese sería el aporte, que igual, bien o mal puede que uno no esté todos los días ahí pero si entra periódicamente y ahí va a encontrar todo lo que ha ocurrido en esa comunidad”. (D2). De la misma manera otro de los maestros opina “Creo que el aporte de la tecnología es muy grande porque son diferentes mecanismos que se buscan para poder participar en la comunidad” (D11). Asimismo otro de los docentes aporta que: “Definitivamente son mediadores. Son las que nos facilitan la comunicación

primero que todo, especialmente porque estamos muy dispersos en toda la ciudad y en el país” (D15).

Adicional a la participación asíncrona, los maestros igualmente concuerdan en que otro de los aportes que proporcionan las TIC al a conformación de la comunidad radica en que permite acortar distancias, es decir, que les permite tener una participación sin tener necesidad de programar encuentros presenciales “entonces el uso de los medios tecnológicos favorecen en la aclaración de dudas, en la interacción y pues también nos aporta algo muy importante que es el evitar desplazarnos frecuentemente a otros lugares para adquirir nuevos conocimientos” (D1). En ese mismo sentido otro de los maestros complementa a anterior apreciación: “en un ciento por ciento por los espacios, no todos podemos reunirnos ni encontrarnos, no nos podemos encontrar y la tecnología facilita que todos estemos en el mismo tiempo, no en el mismo lugar pero si entorno a algo que nos interesamos, entonces todos podemos trabajar desde la casa, desde el trabajo, desde otra ciudad y estamos al mismo tiempo todos conectados, no necesitamos vernos presencialmente, ahorita los tiempos están bastante difíciles”(D10).

Asimismo otro maestro aporta su opinión “Nos permiten acortar distancias, permitirnos hablarnos de diferentes formas, de conocer aspectos que otros profesores estén hablando en sus colegios, conocer posturas, experiencias, saber el punto de vista de cada uno de nuestros compañeros en cada uno de los colegios” (D12). De la misma manera “la tecnología agiliza que la información sea más oportuna, más verás, que llegue más rápido, no necesitamos estar interactuando personalmente sino que yo puedo dar a conocer mi forma de pensar, mis ideas sobre determinado tema o puedo por ejemplo anexar otro tipo de estudios que se hayan hecho y la información fluye muchísimo más rápido” (D14).

Específicamente sobre la incidencia de las TIC en la interacción para la conformación de comunidades de saber y práctica pedagógica, es necesario diferenciar en los aspectos que facilitan y que dificultan la interacción en la comunidad por medio de la tecnología.

Tomando el primer aspecto que hace referencia a los factores que facilitan la interacción a través de la tecnología, los maestros se han pronunciado con las siguientes opiniones: “tu

entras y encuentras toda la información y puedes opinar” (D2); “es más fácil a través de las redes sociales como en mi caso con otras personas” (D4); igualmente otro maestro considera que se puede dar a través de herramientas tecnológicas sencillas “Por facilidad de pronto el manejo de programas sencillos” (D1); asimismo se han propuesto diferentes estrategias a fin de lograr la interacción, tal como lo manifiesta el maestro “Esta invitación de participar en el foro, estos nuevos escenarios de aprendizaje créame que van a ser un gran aporte y obviamente voy a ser una multiplicadora de este ejercicio con mis estudiantes” (D13).

De otra parte, algunos maestros consideran que lo que más les facilita la interacción en la comunidad de saber y práctica pedagógica, no está relacionado con la tecnología sino con la presencialidad “éstas invitaciones que ustedes nos hacen, insistir, no solamente que de una comunidad de cuarenta maestros venga uno; esto debe ser un taller para todo el colegio, esto no es perder el tiempo, esto es ganar, entonces para mí se deben hacer de manera recurrente y debe ser por colegio” (D13); igualmente otro de los maestros opina que “...el hecho que haya una reunión en la mañana y otra en la tarde favorece muchísimo; que nos estemos encontrando por ahí una vez al mes o cada dos meses; la última reunión fue en la Nacional que fue hace como un mes, eso también favorece muchísimo” (D5); asimismo otro de los docentes manifiesta “la presencialidad yo sé que tengo que estar aquí a las 7:30 am llueva, truene o relampaguee” (D3); lo anterior lo confirma otro de los docentes entrevistados con la siguiente apreciación: “yo soy una persona de la presencialidad, para mí sería bien importante que ustedes como institución hicieran una actividad de integración de conocimiento y reconocimiento de los docentes de esta comunidad. Para mí es muy difícil comunicarme con alguien que está ahí en una pantalla con quien pueda interactuar, pero es más fácil cuando hay un vínculo y ese vínculo solo se genera a través de un diálogo” (D15); de manera similar otro de los docentes opina “no encuentro un espacio dónde hacerlo, ni en el colegio, ni compañeros de la misma profesión, no lo encuentro; éste es el único espacio donde siento que puedo hacerlo” (D7).

De otra parte, frente a los aspectos que dificultan la interacción en la comunidad de saber y práctica pedagógica, se pudieron identificar varios elementos en algunos casos comunes en

varios de los maestros entrevistados, lo cual permitió determinarlos como categorías emergentes como las siguientes:

5.6.1. Tiempo de dedicación

Sobre esta subcategoría emergente, la gran mayoría de los maestros entrevistados coinciden en que no poseen aún la cultura de la virtualidad y por ende no destinan los espacios de tiempo necesario a la interacción, o simplemente por el desinterés debido a que no les representa una obligatoriedad, tal como lo manifiestan a continuación: “una falencia propia y es que no entro con rigurosidad, con mucha frecuencia, con periodicidad a la plataforma, entonces a veces a uno las ocupaciones del día no le permiten estar, como que uno ve el correo y dice “ay si ahorita en un momentico”; se ocupa y después a los dos días “ay tengo que entrar”, pero digamos que no soy periódica ni rigurosa en esa visita a la página” (D3); igualmente “Sé que falta mucho porque aún considero que no hay una cultura de lo virtual, pueda que tengamos los recursos pero aún falta como la organización, como acondicionar o amoldar proyectos pedagógicos orientados hacia la educación virtual” (D6); adicionalmente otro de los maestros coincide con las apreciaciones anteriores “básicamente esto obedece a los tiempos porque ahorita estoy estudiando, entonces la casa, los niños, el esposo el trabajo, las veinte mil actividades y el trabajo que uno lleva para la casa más el estudio, entonces eso como que me limita en mis tiempos” (D15).

En este mismo sentido, otro de los docentes manifiesta lo siguiente: “sin embargo la falta de tiempo, el trabajo que nosotros tenemos tan grande en el colegio, tenemos una jornada grandísima...yo trabajo en un colegio donde es jornada única, estoy de 6:30 am a 3:00 pm y pues salir a las 3:00 pm a llegar a hacer otras actividades que tengo fuera del colegio, mi familia, los trabajos del colegio, el fin de semana una cantidad de cosas que uno como persona debe hacer” (D16), también es coincidente frente a lo pronunciado por otro de los maestros “Un poco el tiempo; los tiempos es lo que mayor implicación o mayor dificultad tiene uno para organizar los espacios” (D9); igualmente otro de los maestros coincide con la anterior apreciación “A veces el tiempo. A veces uno no es como muy constante en cuanto a la participación en ese tipo de comunidades; entonces digamos que uno tiene a

veces otras cosas que hacer y es muy poco el tiempo que uno le dedica para leer realmente toda la documentación que hay o las presentaciones o los trabajos que los compañeros suban” (D14).

Sin lugar a dudas el tiempo es un factor relevante al momento de interactuar, no obstante éste factor no siempre está en cabeza de quienes conforman la comunidad de saber y práctica pedagógica, también lo disponen las instituciones a las que los maestros pertenecen, lo que impide por supuesto la interacción en la comunidad, tal como lo manifiesta uno de los maestros “en muchas ocasiones y muchas veces nos hemos visto bloqueados desde el colegio, porque se supone que es un proyecto para el colegio, que lo estamos haciendo para nosotros y para el colegio pero de cierta manera cuando tenemos esta clase de actividades nos niegan los permisos, nos niegan los espacios” (D16).

5.6.2. Apropiación en el manejo de TIC

En referencia a ésta subcategoría emergente, los maestros, en su gran mayoría, consideran que la apropiación que ellos poseen frente al uso e implementación de las TIC es una de las variables que dificulta en gran medida la interacción en la comunidad de saber y práctica pedagógica, por cuanto muchos de ellos no poseen las habilidades informáticas que exigen los tiempos modernos, tal como lo expresan a continuación algunos de ellos: “A muchas personas se les facilita el manejo de las tecnologías, pero hay otras que les dificulta y esa dificultad hace perder el interés, pero que sí es importante saber manejarlo; si claro” (D16); asimismo otro de los docentes opina “Pienso que el recurso está ahí, la mayoría no lo utiliza, no tienen esa experticia para utilizarlo y eso es una limitante para los grupos” (D7); aspecto que también confirma otro de los docentes entrevistados “Creo que desde ya debería ser como un enclave fuerte porque finalmente sobre eso es que nos estamos moviendo ahorita y muchos de los profesores llegamos a estas tecnologías sin conocerlas y si no las conocemos pues comenzamos a ser obsoletos” (D5).

En concordancia con lo anteriormente citado, otros maestros comentan que existe una brecha generacional entre los ellos, en quienes muchas veces es muy difícil cambiar sus

paradigmas frente al uso de las tecnologías, tal como lo ratifican las opiniones de los siguientes maestros “Hay unas brechas generacionales en los colegios; brechas generacionales de acuerdo con los maestros. Hay maestros de hace mucho tiempo que no están dispuestos al cambio y eso dificulta un poco los procesos” (D13), asimismo en otro de los maestros se pudo evidenciar la deficiencia frente a este aspecto “Soy de la vieja escuela por lo tanto no soy nativa digital...Respecto a la virtualidad y al uso que yo le he dado a las TIC no he sido tan juiciosa como debería” (D15); igualmente esto se puede evidenciar en el comentario realizado por la siguiente maestra “Quiero que me ubiquen en las claves, porque yo no sé qué me pasa con esas claves porque cuando trato de poner las claves se me bloque mucho la página” (D10) y finalmente otra de las evidencias radica en el miedo que el desconocimiento de las TIC ejerce en algunos maestros “a veces muchos profesores no tenemos la capacidad y estamos mucho más atrasados que ellos, entonces estar un poquito más adelante que los estudiantes, eso nos dificulta porque a algunos les da miedo hacer ese salto a las tecnologías, a que los estudiantes se sobren un poquito más, a que vayan y trasciendan su conocimiento y podérselo expresar de otra manera en unas plataformas, en la parte tecnológica, en las TIC” (D12).

5.6.3. Conectividad

Este es otro de los aspectos de dificultad en ciertos momentos la interacción en la comunidad de saber y práctica pedagógica, pues se constituye como fundamental en todo lo relacionado con la comunidad; sin éste factor es prácticamente nula la consolidación de una comodidad; en este sentido, algunos docentes comentan que tanto en las instituciones educativas a las que pertenecen como en su lugar de residencia, carecen de éste servicio, lo cual imposibilita su participación “Ahorita lo que me afecta más es que no cuento con el internet donde vivo por eso más que todo” (D11); de la misma manera sucede con otro de los docentes “Desarrollamos un proyecto con uso de la plataforma Moodle pero la sorpresa que nos llevamos es que muchos se desencantaron porque no podían acceder desde su casa y era porque no tenían servicio a internet” (D6); igualmente en las instituciones distritales

sucede esta misma situación “en la misma parte de internet porque hay la facilidad en algunos colegios y en otros no” (D12).

5.7. Conclusiones y recomendaciones

Para este apartado de conclusiones y recomendaciones, hemos considerado dar prioridad y relevancia inicialmente a las sugerencias propuestas por los docentes participantes en el pilotaje, las cuales se presentan a continuación.

Sobre las recomendaciones hechas por los maestros entrevistados, éstas se pueden agrupar en los siguientes aspectos:

5.7.1. Talleres presenciales

Frente a este aspecto sugerido por los maestros, se puede evidenciar y corroborar lo mencionado en la subcategoría emergente sobre la apropiación en el manejo de TIC, de acuerdo a lo manifestado por los docentes: “considero que si es importante iniciar con talleres presenciales para maestros que no tenemos esa habilidad, vayamos como paso a paso y dentro del camino irnos soltando poquito a poquito mientras tenemos la autonomía para el trabajo” (D1); “Seguir con las capacitaciones porque nos facilita aprender muchas cosas” (D4); “Algo que me parece fundamental indiscutiblemente es la capacitación para los docentes ya que el IDEP esa es su preocupación me parece que sería como llevar ese tipo de estrategias a los colegios, esas capacitaciones” (D6); “Como se ha hecho hasta ahora ha sido bueno porque en una de las sesiones se explicó como es el ingreso a la plataforma, entonces creo que ese tipo de herramientas, ese tipo de asesorías nos favorece para poder entrar...o unos talleres presenciales como de alguna manera para poder aportar a las cosas que se han propuesto” (D11); “Me gustaría que se hicieran estos encuentros de manera más continuada y no solamente un maestro, sino que fuera realmente interdisciplinar y que se hiciera de manera obligatoria” (D13) y finalmente al respecto otro de los maestros opina “En lo personal, a mí me parece que estos encuentros que hacemos en las salas de informática donde uno tiene que hacer la interacción directamente, en mi

caso tiene como más resultados que dejarnos actividades o alguna presentación para ver durante nuestro tiempo libre porque uno no le saca el tiempo a este tipo de actividades” (D14).

5.7.2. Internet – herramientas

Sobre este aspecto, los maestros proponen que se promueva el uso de herramientas informáticas como las redes sociales, aprovechando que la gran mayoría de las personas pertenecen a una; en particular a facebook, tal como lo manifiestan algunos maestros “Creo que ahorita sería como utilizar el boom de las redes sociales, el facebook, el twitter, pues la mayoría tiene facebook; porque muchas veces uno ingresa al computador y lo primero que abre es el facebook” (D2); “Ahora que se tiene facebook si he visto que se ha ido poco a poco poniendo cosas así” (D11); “Yo me di cuenta que nos están invitando a facebook porque creo que abrieron una página en face, esa me parece una buena opción” (D3). En este mismo sentido sugieren que se promueva el uso de herramientas disponibles en la red “Creo que estar en la Internet es encontrarse en un espacio donde hay tantas herramientas que no podría decir la totalidad de ellas, siendo sincero, no las conozco, debe haber muchas pero entre más herramientas conozcamos mucho mejor” (D5); “llegar a la creación de recursos didácticos que podamos socializar con los demás compañeros y que uno pueda llevar a su práctica diaria, compartirla con los estudiantes y que de cierta manera les ayuden a generar sus conocimientos” (D8); “Las aulas virtuales son lo más cómodo” (D9).

5.7.3. Autocompromiso

Los docentes sugieren que otro aspecto que podría considerarse es el compromiso de cada uno de ellos frente a las actividades propuestas y a la interacción que se pueda propiciar al interior de la comunidad “que no hayamos nosotros hecho el aprovechamiento que se debe sobre esa herramienta es otra cosa...nos falta es a los maestros también como involucrarnos un poco más, de forma más responsable frente a la comunidad” (D15); asimismo otro de los

docentes aduce “dejarnos actividades o alguna presentación para ver durante nuestro tiempo libre porque uno no le saca el tiempo a este tipo de actividades” (D14); “pero hay veces que nosotros mismos fallamos en eso porque a veces dejamos de lado que dentro de la misma institución hay muchas experiencias que son favorables a diferentes tipos de maestros que nos podemos ayudar” (D12); “pienso que estamos como muy al día, incluso las subutilizamos, creo que venimos, participamos, trabajamos pero creo que no con la frecuencia con que debería ser la utilización del Internet” (D7).

Como conclusiones y recomendaciones derivadas del pilotaje se plantean:

5.7.4. Sobre las variables y estrategias que aportan a la conformación de una comunidad de aprendizaje en un ambiente mediado por TIC

- Para lograr la conformación de una comunidad de práctica y saber pedagógico es necesario partir del reconocimiento de los participantes en sus aspectos personales; es decir del reconocimiento de su subjetividad y su ser.
- Es importante partir de un ejercicio de caracterización del cual se genere un conocimiento personal entre los participantes, identificando: gustos, afinidades, puntos de encuentro y convergencia e intereses y gustos comunes, elementos todos que constituyen base para la comunidad y posterior interacción académica.
- Para los maestros es muy motivante la generación de interacción mediante actividades utilizando herramientas web, a partir de recursos “lúdicos”, que ayuden a romper con el temor y la resistencia que les genera la interacción virtual y vayan llevando paulatinamente a procesos de concertación académica.
- Dada la marcada preferencia de los maestros hacia la presencialidad, es muy importante hacer procesos mixtos de interacción que vayan generando un tránsito paulatino de lo presencial a lo virtual o que establezcan la virtualidad como apoyo a la presencialidad. Se concluye en tal sentido que el paso de la presencialidad a la virtualidad en la conformación de una comunidad de práctica y saber pedagógico, debe ser un proceso secuencial, pausado y sistemático.

- La generación de una cultura pedagógica en una comunidad mediada por las TIC se facilita cuando se usa como estrategia, la discusión e interacción virtual sobre temas álgidos que tocan el interés y la motivación de los docentes participantes. Es decir, se facilita o promueve la generación de cultura pedagógica en tanto se propongan temas o tópicos de discusión relacionados con experiencias derivadas de las prácticas pedagógicas de los participantes.
- La construcción de conocimiento pedagógico al interior de una comunidad de saber y práctica pedagógica, es un proceso complejo, que se va dando a medida que se plantean estrategias que de alguna manera le exigen a los participantes generar argumentaciones en las discusiones basadas en fundamentaciones conceptuales a las cuales llegan mediante procesos de búsqueda e indagación usando TIC.
- Otra forma viable de promover la construcción de conocimiento pedagógico en una comunidad de saber y práctica pedagógica mediada por las TIC es proponer entre los participantes la generación colaborativa de estrategias didácticas para ser implementadas en el aula.
- Es fundamental el rol del líder o dinamizador de la comunidad de saber y práctica pedagógica mediada por TIC; no obstante se propone que este liderazgo o dinamización no esté en cabeza de una sola persona, sino que sea compartido por un equipo dinamizador en el que participen también maestros
- Es preciso realizar de manera previa o paralela a las actividades propias de la conformación y consolidación de la comunidad, procesos de formación y cualificación a las participantes en uso de TIC, específicamente de aquellas herramientas fundamentales para la interacción y la investigación.
- Es conveniente y pertinente desarrollar temáticas y discusiones relacionadas con la conformación de comunidades de saber y práctica pedagógica, de manera explícita, a fin de que los participantes sean conscientes y asuman un rol activo dentro de la misma. Así mismo es muy importante hacer evidente dentro del proceso, el rol que tienen las TIC en la conformación y posterior sostenibilidad de estas comunidades.

5.7.5. Sobre las variables y aspectos que interfieren en la conformación de una comunidad de aprendizaje en un ambiente mediado por TIC

- El bajo uso de las TIC en los ámbitos personal y profesional por parte de los maestros, se convierten en una barrera que afecta negativamente la conformación de una comunidad de aprendizaje mediada tecnológicamente.
- Los temores, prejuicios y falsas creencias de los participantes frente a las TIC son barreras complejas en un proceso de conformación de comunidades de saber y práctica pedagógica. Es importante en este sentido realizar procesos de sensibilización y aproximación amigable al manejo de las TIC.
- Los maestros atienden usualmente una multiplicidad de frentes y funciones, en el ejercicio de su profesión, que les dejan poco tiempo disponible para las iniciativas de interacción a través de TIC en el proceso de conformación de una comunidad de saber y práctica pedagógica, por lo cual se deben promover horarios flexibles y facilidades de participación.
- Las dificultades en infraestructura, dotación y conectividad, aspecto reiterado en muchas instituciones educativas es un elemento que interfiere significativamente.
- Finalmente, se puede afirmar que existe una tendencia en los maestros a depender de un proceso de formación para interactuar académicamente. Pareciera mantenerse cierta dependencia hacia la “escolarización” o “institucionalización” del conocimiento, lo cual afecta la idea de sostenibilidad y consolidación de una comunidad de aprendizaje una vez finalizados los procesos de formación o en ausencia de los mismos.

Una vez finalizado este proceso investigativo, paralelo a la realización del pilotaje en el marco de la primera fase del diseño de comunidades de saber y práctica pedagógica, se considera que los resultados constituyen elementos importantes a tener en cuenta en la ruta que seguirá el IDEP en su componente.

Los resultados y conclusiones obtenidos, permiten avizorar rutas y pistas posibles para que las TIC se conviertan en herramientas realmente potenciadoras en la conformación y consolidación de comunidades de saber y práctica pedagógica.

6. Referencias bibliográficas

Alvaro, D. (2011). *El problema de la comunidad en la teoría sociológica clásica*. Tesis Doctoral. Paris.

Baquero, P. (2004). *La investigación en el aula: una estrategia para la transformación de las prácticas docentes*. Bogotá, Colombia: La Salle. Barahona.

Bauman, Z. (2003). *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI de España Editores. Obtenido de <http://rededucativa.pbworks.com/f/Zygmunt%2BBauman%2BEn%2Bbusca%2Bde%2Bseguridad%2Ben%2Bun%2Bmundo%2Bhostil.pdf>

Bunge, M. (1993). *Sociología de la ciencia*, Buenos Aires, Siglo Veinte.

Campo, R. y Restrepo, M. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá, Colombia: CEJA.

Carranza, M. & Quintanilla, L. (2008). *Co-construcción de conocimiento pedagógico en el docente universitario*. Obtenido de http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=368&Itemid=8

Calzadilla, M. (2002). *Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación*. *Revista Iberoamericana de educación*, 1(10). Obtenido de <http://www.gfbnm.com/ibanks/pub/CAIntraDemo/AprendizajeColaborativoArticulo/ApreColabyTecInfCom.pdf>

De Coulanges, F. (1998). *La ciudad Antigua*. Editorial Porrúa, Colección “sepan cuantos” 11º edición, México, D. F.

Elliott, J. (1990). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid, España: Morata.

Escudero, J. (2009). *Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación*. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 10, 7-31. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3048583>

FONDEP (2008). *Guía para el acompañamiento pedagógico en las regiones*. Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana.

García, M. (2008). *Las comunidades de aprendizaje en red*. UCAB. Obtenido de http://gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/COM2010151_73-80.pdf

Gadow, F. (2006). “*Comunidades de práctica: qué son, para qué sirven y por qué son importantes*” en web: www.materiabiz.com 1996 – 2006. Extraído el 9 de noviembre de 2016 desde <http://www.materiabiz.com/mbz/capitalhumano/nota.vsp?nid=38603>

Guyot, V. (2000). *La formación de formadores. Experiencias e invenciones*. Cuadernos: serie Latinoamericana de Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica.

Hegel, G. (1979). *Grundlinien der Philosophie des Rechts* [1821]. Frankfurt.

Latorre, M. (2015). *Comunidades de Saber: Horizontes inspiradores*. Obtenido de https://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml_get

Levy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. OMS. Levy, P. (2004) *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. OMS. Biblioteca Virtual em saúde. Washington DC.

Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento.* : Editorial Stella. La Crujía Ediciones.

Lopez Ceezo, J. A. y P. Educación y tecnología en el siglo XXI,
<https://www.campus-oei.org/cts/vision.htm>

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la Enseñanza.* Buenos Aires: Amorrortu

Martos, S. (2012). Comunidades de práctica: el valor de aprender de los pares. Barcelona: UOC

Marx y Engels, (1969). *En torno a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel.* [1932], en Marx-Engels Wer-keBd. 3.Berlín.

McDermott, R. (2000). Knowing in Community: 10 Critical Success Factors in Building Communities of Practice. *IHRIM Journal*, (3), 1–12. Recuperado de <http://www.a-i-a.com/capital-intelectual/KnowingInCommunity.pdf>

M.E.N. (2009). Lineamientos para el acompañamiento a establecimientos educativos en el marco del mejoramiento de las prácticas pedagógicas y el fortalecimiento institucional. Subdirección de mejoramiento y calidad.

Oakeshott, Strauss & MacIntyre (2011). Prácticas, tradición, virtudes, conversación: sobre la educación liberal. Ensayo marzo 16 de 2011.

Oberty, C. Z., de Saá y Pérez, P. (2005). Comunidades de práctica: equipos de trabajo para la gestión del conocimiento. *Revista europea de dirección y economía de la empresa.* 14(2), 145-158

Pasquino, P. (1996). *Communauté et société.* Paris, PUF.

Pérez, A. (1998). *Autonomía Profesional del Docente y Control Democrático de la Práctica Educativa*. Málaga: Universidad de Málaga.

Probst, P. D. G., & Borzillo, S. (2007). Communities of Practice to Actively Manage Best Practices. Deutscher Universitätsverlag. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=la1zx3_dD7cC

Riedel, M. (2004). “*Gesellschaft, Gemeinschaft*”. En *Geschichtliche Grundbegriffe*. Stuttgart.

Robinson, V. y Kuin, L. (1999). *The explanation of practice: why chinese students Copy assignments*. *Qualitative studies in education*, v. 12, n. 2, 193 - 210.

Romero, A. (1997). Investigar en la acción Educativa, una Estrategia Pedagógica de Participación Comunitaria. Revista *Investigando y Educando*, N° 1 Vol. 1 Barranquilla: C.E.I.P.

Salinas, J. (2003). Comunidades virtuales y aprendizaje digital. CD-ROM *Eduotec*, 54(2), 1-21

Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Tönnies, F. (1947). *Comunidad y sociedad* [1887-1935], trad. J. Rovira Armengol. Buenos Aires.

Weber, Marx (1992). *Economía y sociedad*. Esbozo de psicología comprensiva [1921-1922], trad. J. Medina Echavarría. México.

Wenger, E. C., & Snyder, W. M. (2000). *Communities of practice: The organizational frontier*. Harvard Business Review, 78(1), 139-146.

Vásquez Bronfman, S. (2011). Comunidades de práctica. *Educación*, 47(1), 51-68.

Valleys, F. (2000). *Comunidad de Aprendizaje para el Desarrollo*. Obtenido de <http://www.centroetica.uct.cl/documentos/archivos/PDF/T4%2001.pdf>

Vasco, C. (1990). *Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá: Corprodic.

Vasco E. (1994). *Maestros alumnos y saberes: investigación y docencia en el aula*. Bogotá, Colombia. Cooperativa Editorial: Magisterio.

Vergnières, S. (1995). *Ética y política en Aristóteles*. París, PUF.

Wenger, E. (1998). *Wenger, E. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press. Wikipedia. (s.f.).

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Wynne, B. (1989). Frameworks of rationality in risk management: Toward the testing of sociology.

Zambrano, A (2000). *La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*. Artículo. Colombia.

Ziman, J. (1984). *Introducción al estudio de las ciencias*. Barcelona, Ariel. 1986.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Antioquia: Universidad de Antioquia.

Glinz, C. (2010). Un Acercamiento al Trabajo Colaborativo. (p. 3-4). Revista Iberoamericana de educación. España. Obtenido de <file:///C:/Users/Estudio/Downloads/820Glinz.PDF>

Secretaría de Educación Distrital –SED- (s.f.). *Ambientes de Aprendizaje. Reorganización curricular con ciclos. Herramienta de consulta y orientación para el diseño e implementación de los Ambientes de aprendizaje*. Obtenido de:
http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/curriculo/final_cartilla_volumen1_web.pdf

Silva, J. (2011). *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA)*. (p. 70-71). Editorial UOC. Barcelona. Obtenido de
https://books.google.com.co/books?id=_OdFFeq_wbMC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false

Calzadilla, M. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de educación*, 1(10). Obtenido de
<http://www.gfbnm.com/ibanks/pub/CAIntraDemo/AprendizajeColaborativoArticulo/ApreColabyTecInfCom.pdf>

Carranza, M. & Quintanilla, L. (2008). Co-construcción de conocimiento pedagógico en el docente universitario. Obtenido de
http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=368&Itemid=8

Escudero, J. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 10, 7-31. Obtenido de
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3048583>

Maldonado, L., Lizcano, A., Pineda, E., Uribe, V., & Sequeda, J. (2008). Comunidades de aprendizaje mediadas por redes informáticas. *Educación y Educadores*, 11(1). Obtenido de
<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2745957.pdf>

Moreno, E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. Obtenido de http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16_11inve.pdf

Silenzi, M. (2012). Algunos aportes del enfoque incrustado de las ciencias cognitivas a las ciencias de la educación. *Prometeica*, (6). Obtenido de <http://www.prometeica.com/ojs/index.php/prometeica/article/view/31/31>

7. Anexos

Transcripciones de entrevistas realizadas

1.- Qué comprende usted por comunidades de saber y práctica pedagógica?

D1: Es el conjunto de docentes que se reúnen en un espacio pedagógico con un propósito educativo para intercambiar experiencias exitosas y ponerlas en práctica en el medio educativo con sus estudiantes.

D2: Es como un grupo de personas que comparten sus conocimientos a partir de la propia práctica y de las experiencias que han tenido durante su trabajo.

D3: Es un grupo de personas o sujetos que tienen unos conocimientos sobre un área específica o tienen una afinidad frente a un tema de estudio. Y la práctica pedagógica es la interacción que se da entre sujetos por medio de un ambiente de aprendizaje; digamos, la práctica pedagógica es la interacción que tiene el maestro con sus estudiantes mediados por el contexto en el que estas inmersos todos.

D4: Está integrada por varios docentes donde dan soluciones a posibles problemas encontrados dentro del aula.

D5: Desde lo ideal debería tener personas que tienen algo en común y si es de saber, en el caso de ser profesor pues todos deberíamos tener un fin común y es de aprender entre nosotros, pero no solo aprender sino proponer; y aprender y proponer se configuran a mi parecer en una sola cosa y es en la investigación, en el deseo de aprender investigando.

D6: Es la construcción que hacemos entre los docentes y los estudiantes entorno a un área de conocimiento específica usando diferentes metodologías, en este caso podría ser la tecnología o enfocarnos en una corriente pedagógica, puede ser el constructivismo o el aprendizaje significativo

D7: Es un grupo que se vigila por un interés común de aprender a través de otras experiencias logradas de éxito y que encuentran en estos espacios, en estas comunidades la oportunidad de ponerla como un par y poder generar esas discusiones, no solamente alrededor de lo que puede ser una muy buena idea y potenciar la comunidad.

D8: Es un espacio de socialización en donde el docente tiene la oportunidad de compartir con otros docentes sus experiencias, sus ideales quizás y sus conocimientos y asimismo cada quien va enriqueciendo sus saberes

D9: Es una comunidad donde las personas que hacen parte de ella comparten saberes alrededor de la pedagogía y del saber pedagógico y de las prácticas pedagógicas.

D10: Es un compartir de experiencias, de actividades acordes que uno como maestro muchas veces realiza en el aula y que tal vez se puede complementar con las que otros compañeros también hacen, entonces por eso es una comunidad, encontrarnos entorno a algo que nos guste, que nos agrade o que trabajamos y que a partir de ahí podemos todos beneficiarnos de alguna manera unos a otros, compartir saberes, experiencias.

D11: Yo lo entiendo como una comunidad donde se encuentran integradas personas que tienen como diferentes opiniones de conocimiento sobre determinado saber o disciplina.

D12: Es donde nos reunimos nosotros los docentes y nos permitimos acceder a diferentes formas de aprendizaje, estrategias que no tenemos, de conocernos como una entidad fuerte en la parte de maestros que nos permita conocernos en otros espacios.

D13: La comunidad de saber es el conjunto interdisciplinar de lo que debe saber todo docente, entonces en cada institución debe haber como un colectivo preocupado por un bien común que es el estudiante, entonces no nos podemos quedar sino ir a la vanguardia y eso únicamente funciona cuando hacemos parte de un colectivo donde debe haber una preocupación sentida institucional por un saber

D14: Es un grupo de personas que se reúnen para hablar con el conocimiento que es especializado de un área específica o una disciplina específica y hablan sobre cosas que ya se han llevado a la práctica, no se queda solamente en la parte teórica sino que ese conocimiento ya ha sido llevado de alguna manera a la práctica y hay experiencias de las cuales uno puede hacer como reflexión.

D15: Para mí las comunidades de saber y práctica pedagógica son una oportunidad o un encuentro donde un grupo de personas de alguna manera especializados en determinado tema se reúnen para compartir; qué compartimos nosotros en una comunidad de práctica?, pues sobre pedagogía; lo que nos convocó este año fueron los ambientes de aprendizaje; ese es nuestro tema de discusión o fue nuestro tema de discusión por lo menos hasta la fecha.

D16: Son grupos de personas con conocimientos específicos donde dan a conocer las prácticas que tienen como en el caso de nosotros, como docentes; comparten los saberes, comparten las estrategias, comparten todo lo que trabajan dentro de su aula.

2.- Desde su punto de vista, cuáles aspectos / factores favorecen la conformación de dichas comunidades?

D1: Considero importante el encuentro presencial que es fundamental porque en esos espacios se adquieren estrategias innovadoras que se pueden aplicar en el aula de clase. Estos espacios son significativos para nosotros como docentes posiblemente porque nosotros aprendimos a través del contacto visual con otros, pero pues también el uso de los medios tecnológicos que nos amplían mucho más el bagaje de conocimientos en nuestra labor pedagógica.

D2: Que sean como afines, que no sean de todas las ramas sino de una rama a fin; yo soy de precolar pero a mi realmente puede que no me interese algo de bachillerato pero es estar bien con mis chiquitos, entonces es más bien que sea una comunidad a fin y que todos tengamos como las mismas características

D3: El interés de conocer más, de construir conocimiento, en este caso de cambiar de innovar las practicas pedagógicas, de ofrecer diferentes espacios y escenarios de aprendizaje en la escuela, digamos superen lo tradicional.

D4: Intercambio de saberes y conocimientos dentro del aula y fuera de ella. A través de la tecnología, que es más fácil que encontrarse en un sitio y hacer una red o mediante reuniones como la que hace el IDEP, en las que aprende uno de otros colegios y se va haciendo amigos de muchos compañeros que conocen el manejo.

D5: Espacios, tener espacios; que sean espacios que puedan favorecer a todas las personas que están en la comunidad y que los puntos que hayan en común sean tan fuertes que hagan que perdure en el tiempo.

D6: Ante todo pues en primera instancia la legislación educativa, porque estamos regidos por lo la idea o propuesta que tenga el estado de formación en los estudiantes, estoy convencido de que el uso de las tecnologías es primordial en este momento que estamos viviendo de avances y de descubrimientos y uso de la tecnología.

D7: Por un lado estaría el nuclear si bien a partir de intereses bien creados y tienen esas ideas un tiempo de desarrollo, la frecuencia de estas reuniones, estos encuentros y un espacio que permita generar dinámicas de intercambio de ideas, poder hablar, poder tener un computador.

D8: El primero es la disposición de las personas, sin esta no se podría crear nada; segundo el tiempo con el que cuenta cada persona, desafortunadamente en las instituciones educativas no se generan este tipo de espacios entonces los docentes si desean participar les toca en jornada contraria o en diferente tiempo de su labor.

D9: Uno la comunicación y los intereses de cada uno de los participantes; en el caso nuestro los docentes que están interesados en compartir sus proyectos de aula y su actividad escolar.

D10: Los puntos a favor que tengamos, en este caso por ejemplo pues cuando hablamos de estas cosas de educación, entonces es eso, un tema que nos interese a todos y eso es clave. Cuando estas interesado en algo y te gusta, participas de ello y logras aportar y mejorar conceptos.

D11: Primero se deben relacionar en un tema específico o en un campo específico; ya desde ahí entonces conformar esa comunidad donde se puedan expresar diferentes puntos de vista u opiniones que tenga cada persona sobre ese tema.

D12: El tener el gusto por algo, que nos permita a nosotros decir para dónde quereos enfocarnos, tenemos puntos en común, miradas que nos permita hacer el cambio en los colegios, esos son los tipos de comunidades para mí, que nos reúnan por un punto, por una intensión o por un hecho que el motivo que nos llama acá.

D13: Lo más importante es que no nos quedemos anquilosados y que estemos dispuestos al cambio, dispuestos a la innovación, dispuestos a todo ese saber que se va construyendo cada día, estar como a la vanguardia del conocimiento

D14: Por ejemplo siempre van a haber personas que tengan un mayor conocimiento, entonces esa interacción con ese tipo de comunidades permite refrescar conceptos o mirar otros puntos de vista, de acuerdo a lo que esté trabajando esas comunidades de práctica.

D15: Primero que haya un interés, un interés de investigación, me parece que es el eje del cual partimos este año. Segundo que hay temas muy interesantes que nos unen a todos, por eso estamos reunidos acá. Son como los dos elementos que creo que son más importantes.

D16: El intercambio de ideas. Es muy interesante escuchar ideas de otras personas las cuales le pueden ayudar a uno a ejercer su práctica. Es muy interesante escuchar lo que otras personas están haciendo en ayuda o en beneficio de otras comunidades y que en algún momento de la vida le sirven a uno para implementarlas en lo que hace, en su quehacer pedagógico.

3.- Según su opinión, qué aporte pueden brindar las tecnologías en la conformación y consolidación de comunidades de saber y práctica pedagógica?

D1: Estos aportes considero que son aportes universales pero a la vez son aportes que nos permiten interactuar con facilidad a través de preguntas o aclaración de dudas que tengamos en un momento preciso y que pues no se pueden resolver hasta que no haya un encuentro presencial, entonces el uso de los medios tecnológicos favorecen en la aclaración de dudas, en la interacción y pues también nos aporta algo muy importante que es el evitar desplazarnos frecuentemente a otros lugares para adquirir nuevos conocimientos.

D2: Sería un gran aporte porque de todas maneras la parte tecnológica como que nos está poniendo al día, por decirlo así. Tú entras al computador o entras a una página y encuentra toda la información que tú necesitas y si de pronto uno no es tan recurrente, que me ha pasado, con las plataformas que tú ves, cuando tú entras al mes o al rato y ve todo y como que uy, a qué horas pasó todo esto. Ese sería el aporte, que igual, bien o mal puede que uno no esté todos los días ahí pero si entra periódicamente y ahí va a encontrar todo lo que ha ocurrido en esa comunidad.

D3: Creo que brindan el aporte de unirnos más porque son medios de comunicación, entonces cuando estamos en distancias muy amplias nos permiten acercarnos, también nos permiten tener muchísima información de otras comunidades de saber y de temas relacionados con el tema de investigación; entonces nos permiten indagar, consultar investigar y nos permiten acercarnos entre nosotros también

D4: Facilitaría la comunicación, el intercambio, a través de la tecnología es más fácil escribirse por el WhatsApp o por el correo que encontrarse.

D5: Creo que desde ya debería ser como un enclave fuerte porque finalmente sobre eso es que nos estamos moviendo ahorita y muchos de los profesores llegamos a estas tecnologías

sin conocerlas y si no las conocemos pues comenzamos a ser obsoletos; por ejemplo, el ejemplo de la app de entrevistas, ese tipo de cosas uno las tiene que ir aprendiendo y por lo menos hoy me voy sabiendo algo más.

D6: Las tecnologías aplicadas a la educación nos dan la facilidad de interactuar con otros saberes, también nos permiten el contacto, el intercambio de información, el compartir experiencias y algo muy importante que consolida la llamada al aprendizaje colaborativo que es fundamental en la educación virtual.

D7: Es un recurso, como tal depende de su utilización. Pienso que el recurso está ahí, la mayoría no lo utiliza, no tienen esa experticia para utilizarlo y eso es una limitante para los grupos. Pero bien utilizado, por supuesto, potencia visualizaciones y el manejo de otra información que está inmediatamente ahí.

D8: Hoy en día es el boom, es la herramienta fundamental, facilita mucho la comunicación y la conformación de estos grupos, es ideal.

D9: Las tecnologías de la información y la comunicación son un apoyo muy importante porque permiten tener una comunicación entre los participantes y segundo es una herramienta que permite visibilizar tanto las prácticas como las experiencias de los participantes.

D10: Yo creo que ahorita es mucho, en un ciento por ciento por los espacios, no todos podemos reunirnos ni encontrarnos, no nos podemos encontrar y la tecnología facilita que todos estemos en el mismo tiempo, no en el mismo lugar pero si entorno a algo que nos interesamos, entonces todos podemos trabajar desde la casa, desde el trabajo, desde otra ciudad y estamos al mismo tiempo todos conectados, no necesitamos vernos presencialmente, ahorita los tiempos están bastante difíciles.

D11: Creo que el aporte de la tecnología es muy grande porque son diferentes mecanismos que se buscan para poder participar en la comunidad.

D12: Nos permiten acortar distancias, permitimos hablarnos de diferentes formas, de conocer aspectos que otros profesores estén hablando en sus colegios, conocer posturas, experiencias, saber el punto de vista de cada uno de nuestros compañeros en cada uno de los colegios

D13: Muchísimo, es decir, uno tiene que ir a la par de las tecnologías; entonces sería bueno que no solamente existiera un departamento de informática sino que cada maestro debe

hacer en su materia debe estar relacionada con las tecnologías, no nos podemos apartar del avance tecnológico; entonces eso tiene que ser un trabajo mancomunado y tiene que haber un liderazgo al respecto

D14: La participación de esos miembros de esa comunidad, digamos que la tecnología agiliza que la información sea más oportuna, más verás, que llegue más rápido, no necesitamos estar interactuando personalmente sino que yo puedo dar a conocer mi forma de pensar, mis ideas sobre determinado tema o puedo por ejemplo anexar otro tipo de estudios que se hayan hecho y la información fluye muchísimo más rápido. Hay espacios donde se puede compartir este tipo de información a través de escenarios como las plataformas virtuales.

D15: Definitivamente son mediadores. Son las que nos facilitan la comunicación primero que todo, especialmente porque estamos muy dispersos en toda la ciudad y en el país. Los elementos tecnológicos por ejemplo el uso de los computadores y todas las tic permiten que nos acerquemos de una u otra manera, que estemos más pendientes unos de otros, que estemos más en contacto con información que de pronto no es tan fácil conseguir.

D16: Pues el aporte es grandísimo y es mucho. Pero pues también depende de las personas que estén integrando la comunidad. A muchas personas se les facilita el manejo de las tecnologías, pero hay otras que les dificulta y esa dificultad hace perder el interés, pero que sí es importante saber manejarlo; si claro. Va aprendiendo uno y las personas que no lo sepan manejar van aprendiendo adquiriendo experiencia.

4.-Cómo ha sido su experiencia participando en la comunidad en éste proyecto tanto en las actividades y encuentros presenciales como virtuales?

D1: Como lo decía inicialmente los aportes presenciales son un aporte invaluable. Sí, hemos tratado de implementar los medios tecnológicos pero tal vez no tenemos esa apropiación como para estarnos vinculando con autonomía, sino que necesitamos de la otra persona que nos esté orientando, que nos esté recordando que tenemos un encuentro; realmente si nos falta más como en cierto modo lograr más autonomía con el uso de los medios tecnológicos, tal vez porque algunos de los maestros no estamos formados en esta

línea pero si es muy importante ese el futuro de la educación, el uso de los medios tecnológicos.

D2: Ha sido muy interesante, aunque no a todos los encuentros he podido asistir pero si he intentado periódicamente ingresar a la plataforma que hay en el IDEP y pues he dejado algunas opiniones y he observado las que tienen mis compañeros creo ha sido bastante interesante.

D3: En los encuentros presenciales ha sido positiva, ha sido muy buena; he tenido la oportunidad de participar en todos los encuentros, esto me ha permitido digamos, interactuar un poco más con el espacio virtual, también saber cómo hacerlo. Y para mí esto ha sido una falencia propia y es que no entro con rigurosidad, con mucha frecuencia, con periodicidad a la plataforma, entonces a veces a uno las ocupaciones del día no le permiten estar como que uno ve el correo y dice “ay si ahorita en un momentico”; se ocupa y después a los dos días “ay tengo que entrar”, pero digamos que no soy periódica ni rigurosa en esa visita a la página.

D4: Excelente porque he aprendido mucho, he logrado mitigar algunas dificultades en el aula y me ha incentivado para estar investigando y estar aprendiendo continuamente.

D5: Hablando del tema virtual, también es importante uno comenzar a educarse en términos de control de los tiempos propios porque eso es lo que hace que uno se afiance en un proceso. Yo tengo que ser autónomo en mi tiempo para poder entrar a las plataformas que establecen y esa es una de las fortalezas de este proceso; entonces ser puntos de encuentro desde lo virtual. Claro, no todos tienen la posibilidad de estar en todas las reuniones, por ejemplo yo hoy estoy aquí a fuerza de voluntad porque tengo que estar escribiendo para el IDEP ahorita el proyecto que estamos sacando, entonces estoy muy colgado de tiempo; anoche estuve escribiendo hasta la media noche y tenía que acostarme porque tenía que llegar acá, pero de todas maneras es como las ganas de estar acá y de aprender sobre todo.

D6: Ha sido muy enriquecedora porque he tenido la posibilidad de trabajar con plataformas educativas y pues ya me estoy familiarizando que es algo muy importante; y he podido aplicar con mis estudiantes el uso de la plataforma y ha sido una experiencia motivadora. Sé que falta mucho porque aún considero que no hay una cultura de lo virtual, pueda que tengamos los recursos pero aún falta como la organización, como acondicionar o amoldar

proyectos pedagógicos orientados hacia la educación virtual, entonces todavía nos falta mucho por hacer y emprender.

D7: Me ha servido mucho en la medida en que encuentro cómo poderle dar forma a una serie de ideas que vengo desarrollando y en el cual necesito retroalimentarlo para saber aún más, esto me permite hacerlo; no encuentro un espacio dónde hacerlo, ni en el colegio, ni compañeros de la misma profesión, no lo encuentro; este es el único espacio donde siento que puedo hacerlo.

D8: A mí me gusta participar y ser creativa, innovar y estar como actualizada. Me queda como el sin sabor porque me gustaría que fuese más práctico en cuanto a trabajar didáctica y poderle llevar a los alumnos algunos elementos creados por uno mismo.

D9: Pues yo llevo un proceso con el IDEP de más o menos un año y hemos tenido encuentros tanto presenciales como virtuales y son unos espacios muy interesantes de aprendizaje y de saber.

D10: Los encuentros presenciales eso es lo más estupendo que yo he podido encontrar, porque lo virtual ha sido traumático; pero igual las veces que he podido entrar y que he participado en los foros y en las actividades es bueno

D11: Más que todo es en los presenciales en los que he participado activamente, se me dificulta un poco por el internet que no lo tengo entonces es más que todo en el colegio cuando se puede participar, pero más que todo en lo presencial.

D12: Nos permite que accedamos a otras miradas, otra forma de conformarnos como docentes, permite darnos otras experiencias, me ha permitido también explorar otras formas de enseñar y de agruparme como maestro

D13: He aprendido muchas cosas. Esta invitación de participar en el foro, estos nuevos escenarios de aprendizaje créame que van a ser un gran aporte y obviamente voy a ser una multiplicadora de este ejercicio con mis estudiantes y si estoy aquí hoy es precisamente porque soy una persona inquieta, porque me gusta estar a la vanguardia de todo lo nuevo, me gusta no permanecer en un escenario sentada (así como lo vimos en la foto de una de las escenas detrás del escritorio), ni siquiera me gusta sentarme sino me gusta estar de manera horizontal con mis estudiantes, guardando siempre todas las distancias y el respeto porque creo que con esa actitud se gana más el respeto que con la autoridad detrás de un escritorio

D14: Me ha parecido interesante; de todas maneras nadie tiene como la última palabra en cuestión de pedagogía. Ha habido muchos aprendizajes a través de las experiencias que han tenido otros compañeros a nivel por ejemplo de los ambientes de aprendizaje y también se enriquece uno por las formas de pensar de otros sobre su práctica pedagógica.

D15: A mí me ha gustado, digamos que hemos tenido la oportunidad de aprender, a socializar nuestro proyecto y a aprender de los demás. Hemos venido con algunas dificultades a las actividades presenciales pero a mí me gusta mucho lo presencial porque siento que aprendo más. Soy de la vieja escuela por lo tanto no soy nativa digital y para mí la presencialidad tiene muchísima importancia. Respecto a la virtualidad y al uso que yo le he dado a las tic no he sido tan juiciosa como debería; por ejemplo ustedes enviaron las invitaciones, yo no había entrado, hasta hoy entré a la comunidad, que era importante, que era necesario, que era una forma de comunicarme y estar pendiente de otros y hasta de mi propio grupo, entonces he sido un poco indisciplinada con eso; básicamente esto obedece a los tiempos porque ahorita estoy estudiando, entonces la casa, los niños, el esposo el trabajo, las veinte mil actividades y el trabajo que uno lleva para la casa más el estudio, entonces eso como que me limita en mis tiempos. Hoy estoy aquí quitándole espacios a otras actividades que tengo pero igual es importante.

D16: Las actividades presenciales me gustan porque interactúo con otros docentes, he aprendido; sin embargo la falta de tiempo, el trabajo que nosotros tenemos tan grande en el colegio, tenemos una jornada grandísima. La parte presencial la hemos aprovechado muy poquito por eso y la parte virtual difícilmente. Personalmente ha sido complicada porque yo trabajo en un colegio donde es jornada única, estoy de 6:30 am a 3:00 pm y pues salir a las 3:00 pm a llegar a hacer otras actividades que tengo fuera del colegio, mi familia, los trabajos del colegio, el fin de semana una cantidad de cosas que uno como persona debe hacer, entonces la parte virtual si ha sido compleja.

5.- De acuerdo con ésta respuesta, cuáles aspectos le facilitan o la dificultan interactuar en la comunidad a través de la tecnología?

D1: Por facilidad de pronto el manejo de programas sencillos pero ya cuando requerimos de nuevas plataformas que son desconocidas para nosotros, posiblemente esa es la

dificultad mientras llegamos a tener la confianza en el uso del medio tecnológico para poder implementarlo

D2: Aspectos que facilitan, lo que ya te había hablado, tu entras y encuentras toda la información y puedes opinar. Pero a veces cosas que dificultan es que muchas veces uno pensando en que tiene ahí la plataforma entonces se ocupa en otras cosas y no está constantemente revisando sino por allá cada mes, cada dos semanas, eso sería como un aporte, porque puede que en una semana hubo una discusión y muchas veces a uno se le olvida y cuando entra, ve y esto a qué horas paso, entonces es como eso.

D3: Creo que dificulta la cotidianidad, tantas ocupaciones cotidianas que uno todo el tiempo está en lo urgente, lo urgente y cómo ve que eso que está ahí y lo puedo hacer en cualquier momento, pero ese cualquier momento se convierte en que no le dedico un tiempo que es diferente a la presencialidad; la presencialidad yo sé que tengo que estar aquí a las 7:30 am llueva, truene o relampaguee, pero cuando es virtual uno ahorita lo hago, no pues en mi casa, no pero más tarde, no pero después de la comida, entonces uno lo va postergando y no se dedica como a ese espacio, entonces son las ocupaciones cotidianas.

D4: Facilita como ya se ha dicho, es más fácil a través de las redes sociales como en mi caso con otras personas. Dificulta en que hay personas que no las manejamos al cien por ciento.

D5: Los espacios tienen que ser accesibles, cómodos. Lo que pasa es que cuando uno dice cómodos uno siempre busca acomodarse y nunca uno puede acomodar una comunidad; por ejemplo, el hecho que haya una reunión en la mañana y otra en la tarde favorece muchísimo; que nos estemos encontrando por ahí una vez al mes o cada dos meses; la última reunión fue en la Nacional que fue hace como un mes, eso también favorece muchísimo, pero también puede hacer que se dilaten las cosas; no se me ocurre que otra estrategia debería hacerse para que nosotros nos siguiéramos encontrando en torno a actividades e ir consolidando conocimientos, pero el tiempo y los espacios son cosas que dificultan el encuentro, se podría optimizar más, no sé cómo, también habría que discutirlo pero creo que esos dos factores son fundamentales.

D6: Aún no se ha cautivado tanto a docentes como a estudiantes en el enfoque virtual y en la educación virtual. Sé que se cuenta con la tecnología, sin embargo lo que he podido observar mucho del aprendizaje virtual es el recurso tecnológico sobre todo el acceso a

Internet. Desarrollamos un proyecto con uso de la plataforma Moodle pero la sorpresa que nos llevamos es que muchos se desencantaron porque no podían acceder desde su casa y era porque no tenían servicio a internet. Otro aspecto que me parece fundamental es que muchas de las actividades se desarrollaron con aplicaciones externas y pues lamentablemente muchas de las aplicaciones están restringidas porque como uno no se asocia entonces le dan una vinculación gratuita por treinta días y eso es muy limitado; entonces a mi si me gustaría que hubieran aplicaciones que uno las pudiera usar con todas sus herramientas y toda su capacidad para facilitarle más el trabajo a los estudiantes que no sea algo tan monótono.

D7: En este momento siento que como se está comenzando y estoy recién llegado al grupo, a nivel presencial y de manera virtual, yo diría que con el tiempo se subsana estos primeros momentos, veo que hay unos proyectos que todavía no los entiendo, el grupo lleva mucho más tiempo de trabajo y me siento fuera de lugar pero eso ya es una cuestión muy personal, pero si con el tiempo creo yo, me sentiría más cómodo participando en los foros, manejando la información que se maneja ahí y posiblemente mi participación sea un poco más activa que ahora que estoy comenzando.

D8: Casi todos los elementos para desarrollar algún tipo de ayuda, de recurso didáctico vienen en inglés y yo no sé inglés entonces para mi es una obstrucción que no me permite hacer todo lo que yo quisiera de recursos para llevar al salón de clase.

D9: Un poco el tiempo; los tiempos es lo que mayor implicación o mayor dificultad tiene uno para organizar los espacios

D10: Quiero que me ubiquen en las claves, porque yo no sé qué me pasa con esas claves porque cuando trato de poner las claves se me bloque mucho la página

D11: Ahorita lo que me afecta más es que no cuento con el internet donde vivo por eso más que todo.

D12: Las capacitaciones. Un profesor tiene que fortalecerse en capacitarse, en que esté en consonancia con algunos programas que le puedan servir, en la misma parte de internet porque hay la facilidad en algunos colegios y en otros no; la interacción con los estudiantes porque los estudiantes ahorita están muy permeados con la tecnología y a veces muchos profesores no tenemos la capacidad y estamos mucho más atrasados que ellos, entonces estar un poquito más adelante que los estudiantes, eso nos dificulta porque a algunos les da

miedo hacer ese salto a las tecnologías, a que los estudiantes se sobren un poquito más, a que vayan y trasciendan su conocimiento y podérselo expresar de otra manera en unas plataformas, en la parte tecnológica, en las tics

D13: Hay unas brechas generacionales en los colegios; brechas generacionales de acuerdo con los maestros. Hay maestros de hace mucho tiempo que no están dispuestos al cambio y eso dificulta un poco los procesos. Qué facilita que se avance?, éstas invitaciones que ustedes nos hacen, insistir, no solamente que de una comunidad de cuarenta maestros venga uno; esto debe ser un taller para todo el colegio, esto no es perder el tiempo, esto es ganar, entonces para mí se deben hacer de manera recurrente y debe ser por colegio. Ustedes hacen un solo tallercito por ejemplo uno que venga de cada colegio, pero resulta que la comunidad del colegio en el colegio donde yo trabajo son más de cien maestros, entonces a veces una sola golondrina... es bastante difícil. Entonces que hago yo solamente replicarlo en mi área que son solamente ocho maestros, pero si es muy importante porque hago un mejor ejercicio con mis niños; de cada cosa que yo aprenda, tenga la seguridad que eso va a fortalecer mi proyecto de vida con los niños que es lo más importante.

D14: A veces el tiempo. A veces uno no es como muy constante en cuanto a la participación en ese tipo de comunidades; entonces digamos que uno tiene a veces otras cosas que hacer y es muy poco el tiempo que uno le dedica para leer realmente toda la documentación que hay o las presentaciones o los trabajos que los compañeros suban.

D15: Desde mi punto de vista muy personal, básicamente, yo soy una persona de la presencialidad, para mí sería bien importante que ustedes como institución hicieran una actividad de integración de conocimiento y reconocimiento de los docentes de esta comunidad. Para mí es muy difícil comunicarme con alguien que está ahí en una pantalla con quien pueda interactuar, pero es más fácil cuando hay un vínculo y ese vínculo solo se genera a través de un diálogo; por ejemplo aquí estamos muy lineales, acá estamos con el aparato y el compañero de al lado, me gustaría por ejemplo la presentación de las personas, que tuviéramos esa oportunidad de conocernos y reconocernos unos con otros, eso para mí generaría vínculo, el vínculo de algún elemento como de amistad, de interés por el otro que me hace acercarme y acercarme cómo? Pues ahí si sería a través de la tecnología.

D16: La falta de tiempo, personalmente es lo que me ha bloqueado un poco el manejo con la parte virtual de este proyecto. Independientemente de lo que uno hace fuera del colegio,

en muchas ocasiones y muchas veces nos hemos visto bloqueados desde el colegio, porque se supone que es un proyecto para el colegio, que lo estamos haciendo para nosotros y para el colegio pero de cierta manera cuando tenemos esta clase de actividades nos niegan los permisos, nos niegan los espacios porque pues igual estamos aprendiendo pero también es para integrarlo en el colegio; entonces esa falta de espacios que nos brinda el colegio.

6.- Qué sugerencias o recomendaciones haría al IDEP para incorporar de manera más accesible las tecnologías a este tipo de procesos? (según el tipo de herramientas, redes que usted utilice)

D1: Inicialmente, considero que si es importante iniciar con talleres presenciales para maestros que no tenemos esa habilidad, vayamos como paso a paso y dentro del camino irnos soltando poquito a poquito mientras tenemos la autonomía para el trabajo. Considero importante un manual de uso que podamos consultar con el paso a paso para ingresar a los diferentes talleres.

D2: Creo que ahorita sería como utilizar el boom de las redes sociales, el facebook, el twitter, pues la mayoría tiene facebook; porque muchas veces uno ingresa al computador y lo primero que abre es el facebook, no abre otra cosa. Esta es una red social que es como más accesible y podría como que haber más interacción entre los maestros.

D3: Yo me di cuenta que nos están invitando a facebook porque creo que abrieron una página en face, esa me parece una buena opción. Yo no sé si será posible o no, pero de pronto hacer como una especie de horarios para entrar como que bueno, encontrémonos todos un martes a las 8:00 pm en la página para interactuar, de pronto eso le da un poquito como más de rigurosidad, no sé si podría funcionar o no pero sería también posible, con eso es lo mismo que yo sé que a las 8:00 tengo que estar conectada porque vamos a hacer una cosa importante. Esa podría ser una opción como para darle más rigurosidad por lo que yo te digo.

D4: Seguir con las capacitaciones porque nos facilita aprender muchas cosas.

D5: Creo que estar en la Internet es encontrarse en un espacio donde hay tantas herramientas que no podría decir la totalidad de ellas, siendo sincero, no las conozco, debe haber muchas pero entre más herramientas conozcamos mucho mejor; además porque estoy

seguro de que muchos de los que estamos acá queremos trascender en el tiempo trabajando en comunidades como esta, por iniciativa investigativa, por el deseo de aprender, por expandir los horizontes profesionales; pero lo dicho, la tecnología tiene que estar ahí presente siempre.

D6: Sin duda la Internet, fundamental la Internet. El otro para subsanar la parte de las aplicaciones, yo he visto todo lo de office, todo el paquete de office pues es una buena herramienta porque permite hacer diapositivas, presentaciones escribir, bueno... en cierta manera es muy aplicable. Algo que me parece fundamental indiscutiblemente es la capacitación para los docentes ya que el IDEP esa es su preocupación me parece que sería como llevar ese tipo de estrategias a los colegios, esas capacitaciones, pues aquí comentándole al rector de mi colegio, a él le gustó la idea de crear una aula virtual para el colegio pero no hemos concretado nada, entonces sería interesante contar con el apoyo del IDEP para poder montar esa plataforma en el colegio; ya hay colegios que la tienen pero es como disponer del tiempo, porque uno como es docente está respondiendo en un aula, entonces si uno se mete a un proyecto de esos pues descuida alguna de las partes y la idea no es esa.

D7: Como lo que se esté utilizando a manera de tecnología no me parece pues que influya mucho en una especie de mi punto de vista para que se mejore y se tenga en cuenta. Yo pensaría que el IDEP debería considerar en acercar más esos intereses creados, aunque ya los hay, me parece que todavía no son como tan fluidos lo que debería ser ese tipo de recursos. Qué permiten ese tipo de recursos: conectarnos, comunicarnos, estar pendiente el uno del otro, lo que dijo, eso pienso que todavía no se ha logrado por parte del IDEP y en la medida que eso no fluya no sea una práctica de todos cada día, pues ahí se manejan unos puntos y se dilata. Las herramientas no le veo ningún inconveniente, pienso que estamos como muy al día, incluso las subutilizamos, creo que venimos, participamos, trabajamos pero creo que no con la frecuencia con que debería ser la utilización del Internet.

D8: Pienso que debería ser muchísimo más práctico y que no sea solamente el trabajar y compartir una herramienta o cómo manejarla sino llegar a la creación de recursos didácticos que podamos socializar con los demás compañeros y que uno pueda llevar a su práctica diaria, compartirla con los estudiantes y que de cierta manera les ayuden a generar sus conocimientos. A mí me gusta go glass, en algún momento en la universidad lo vimos

pero pues no me siento capacitada para manejarlo plenamente, creo que debería hacer otro segundo curso y para poderlo manejar bien y por lo que le digo, viene en inglés y es complicado; pero este recurso de go glass permite que uno haga unos recursos didácticos muy apropiados, muy dinámicos, muy interactivos para que los niños puedan acceder desde su casa, uno los podría colocar en la red y ellos podrían practicar.

D9: Que se tenga en cuenta los horarios de trabajo y los espacios de los docentes para poder interactuar eficazmente con las plataformas que tiene para esto dispuesto. Las aulas virtuales son lo más cómodo

D10: Yo creo que la plataforma tiene una ruta definida, ahorita cuando uno entra a la plataforma, no es difícil de entender, tiene un mapa de trabajo que uno lo lee y pues para las personas que saben mucho como para los que no saben es fácil entrar y trabajar en la plataforma.

D11: Como se ha hecho hasta ahora ha sido bueno porque en una de las sesiones se explicó como es el ingreso a la plataforma, entonces creo que ese tipo de herramientas, ese tipo de asesorías nos favorece para poder entrar. Ahora que se tiene facebook si he visto que se ha ido poco a poco poniendo cosas así, entonces prácticamente que lo que han puesto de alguna manera una clase de diapositivas o una presentación cortica o unos talleres presenciales como de alguna manera para poder aportar a las cosas que se han propuesto

D12: Que los colegios conformen unas buenas plataformas en la parte de comunidades institucionales, porque muchos profesores desde la misma parte institucional ni se conocen; tienen muchos proyectos y a veces no son reconocidos porque no son exploradores desde el mismo colegio. Ahorita nos estamos reuniendo y estamos tratando de hacer un vínculo como comunidad pero hay veces que nosotros mismos fallamos en eso porque a veces dejamos de lado que dentro de la misma institución hay muchas experiencias que son favorables a diferentes tipos de maestros que nos podemos ayudar.

D13: Me gustaría que se hicieran estos encuentros de manera más continuada y no solamente un maestro, sino que fuera realmente interdisciplinar y que se hiciera de manera obligatoria; ustedes lo hacen aquí muy el que quiera, el que pueda pero debe haber un ítem de obligatoriedad de tal manera que al menos venga un representante por área para que realmente trabajemos en colectivo.

D14: En lo personal, a mí me parece que estos encuentros que hacemos en las salas de informática donde uno tiene que hacer la interacción directamente, en mi caso tiene como más resultados que dejarnos actividades o alguna presentación para ver durante nuestro tiempo libre porque uno no le saca el tiempo a este tipo de actividades. Entonces los espacios que ustedes crean acá son muchísimo más fructíferos que la sola comunicación virtual y que no hay mucho seguimiento a eso.

D15: Me parece que el uso de las tecnologías aquí ha sido muy bueno; las invitaciones al chat, a los foros, al Facebook, ahorita que van a crear lo del whatsapp. Digamos que por la tecnología yo no tengo problema, siento que han sido pertinentes respecto al uso de ellas; que no hayamos nosotros hecho el aprovechamiento que se debe sobre esa herramienta es otra cosa. Las herramientas están y ustedes hicieron su planteamiento, a mí me parece pertinente y coherente, nos falta es a los maestros también como involucrarnos un poco más, de forma más responsable frente a la comunidad. Esto puede referirse principalmente a los tiempos; los tiempos son bastante apretados para muchos de nosotros, lo digo desde mi caso personal; realmente ahorita estamos sufriendo el cierre de año, un millón de actividades todas de un día para otro en el colegio, entonces no se puede llegar a planear en el colegio, queda sacarle el tiempo en la casa para llegar al colegio a hacerlo; segundo, las otras actividades que uno tiene. A mí me preocupa es el tiempo, personalmente yo todo le echo la culpa al tiempo y el segundo elemento que me parece es que yo no soy nativa digital, entonces también me ha costado, yo estoy hasta ahora en ese proceso de inmersión, aunque ya manejamos muchas aplicaciones, aunque ya manejamos foros, pero no es tan llamativo para mí.

D16: Pues realmente los poquitos espacios en que he ingresado a la plataforma, me parece que está muy completa; yo he manejado plataformas en otros proyectos en otras instituciones y creo que está muy clara; me parece muy clara o sea no le vería ninguna sugerencia. Al contrario me parece que está muy clara, fácil de manejar y es un trabajo que en lo poquito que he estado me ha gustado y me ha interesado mucho y he aprendido.